



UNIVERSITÄT AUGSBURG

PHILOSOPHISCH-SOZIALWISSENSCHAFTLICHE FAKULTÄT

LEHRSTUHL FÜR SCHULPÄDAGOGIK

**Die Realschule in der Zeit der reformpädagogischen Bewegung
(1880 – 1933)**

**Reformpädagogische Strömungen im Unterricht der
realistischen Lehranstalten Bayerns**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der
Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität
Augsburg

Vorgelegt von Annette Kleer-Flaak
aus Hammelburg
im Februar 2016

Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. Werner Wiater
Zweitgutachter: PD Dr. Nikolaus Frank
Weitere Prüferin: Prof. Dr. Eva Matthes

Tag der mündlichen Prüfung: 14. November 2016

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	3
1. Einleitung.....	7
2. Historischer Überblick	10
2.1. Der historisch-politische Rahmen und die Situation des Bildungswesens (1848 – 1870) 10	
2.2. Die gesellschaftlichen und schulorganisatorischen Bedingungen (1870 – 1900)	12
2.3. Die gesellschaftlichen Bedingungen und die Situation der Schulen (1900 - 1918)	13
2.4. Die Zeit bis zur Machtübernahme der Nationalsozialisten (1918 – 1933)	14
3. Das mittlere Schulwesen in Deutschland	17
3.1. Im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert	17
3.2. Im Kaiserreich	20
3.3. In der Weimarer Republik	22
3.4. Im Nationalsozialismus (ab 1933).....	25
4. Reale Bildung und das mittlere Schulwesen in Bayern.....	29
4.1. Die Anfänge	29
4.2. An der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert	30
4.3. Im Kaiserreich	44
4.4. In der Weimarer Republik	47
4.5. Im Nationalsozialismus	53
5. Das Mädchenschulwesen in Bayern	60
6. Die Reformpädagogischen Bewegungen	67
6.1. Jugend- und Wandervogelbewegung – Karl Fischer.....	69
6.2. „Das Jahrhundert des Kindes“ – Ellen Key	73
6.3. Arbeitsschulbewegung – Kerschensteiner, Gaudig und Scheibner.....	76
6.3.1. Georg Kerschensteiner	78
6.3.2. Hugo Gaudig	80
6.3.3. Otto Scheibner	82

6.4.	Kunsterziehungsbewegung – Langbehn, Lichtwark, Lange und Hirt	83
6.5.	Landerziehungsheimbewegung – Lietz, Wyneken und Geheeb.....	85
6.5.1.	Hermann Lietz	86
6.5.2.	Gustav Wyneken.....	88
6.5.3.	Paul Geheeb.....	91
6.6.	Berthold-Otto-Schule – Berthold Otto	94
6.7.	Freie Waldorfschule – Rudolf Steiner	97
6.8.	Jenaplan-Schule – Peter Petersen	102
6.9.	Montessori-Schule – Maria Montessori.....	108
6.10.	Zusammenfassung zu den reformpädagogischen Konzeptionen	111
6.11.	Kritik an der reformpädagogischen Bewegung.....	112
7.	Der Einfluss reformpädagogischer Konzepte auf den Deutschunterricht	113
7.1.	Die Entwicklung des Deutschunterrichts	113
7.2.	Die Wegbereiter	113
7.2.1.	Rudolf Hildebrand	114
7.2.2.	Paul de Lagarde	115
7.2.3.	Julius Langbehn	116
7.3.	Die „Pädagogik vom Kinde aus“	118
7.4.	Die kunsterzieherische Strömung.....	120
7.5.	Weitere Reformideen.....	124
7.5.1.	Jensen und Lamszus	124
7.5.2.	Berthold Otto	125
7.6.	Die arbeitspädagogischen Einflüsse	127
7.7.	Einflüsse in der Zeit des Nationalsozialismus.....	128
7.8.	Der Deutschunterricht an höheren Mädchenschulen	129
8.	Theoretische Vorüberlegungen zur Forschungsmethode	132
8.1.	Ziel der Untersuchung.....	132
8.2.	Text- und Dokumentenanalyse als Methode empirischer Sozialforschung	133

8.3.	Die Qualitative Inhaltsanalyse als Forschungsmethode	135
8.3.1.	Der theoretisch-historische Hintergrund.....	135
8.3.2.	Die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring.....	137
8.3.3.	Die qualitative Inhaltsanalyse im Verständnis Udo Kuckartz	141
8.4.	Die qualitative Inhaltsanalyse für die vorliegende Untersuchung.....	143
9.	Reformpädagogische Ansätze im Deutschunterricht der Realschule in Bayern (1880 – 1933)	145
9.1.	Beschreibung des Ausgangsmaterials.....	145
9.1.1.	Deutsch-Schulbücher.....	145
9.1.2.	„Lehrerhandreichungen“ und Lehrerhilfen.....	164
9.1.3.	Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen.....	167
9.2.	Die Fragestellung der Analyse und Kategorienbildung	174
9.2.1.	Deutschschulbücher	174
9.2.2.	Lehrerhandreichungen	177
9.2.3.	Zeitschriften	177
9.3.	Die Analyse des Materials anhand der festgelegten Kategorien.....	178
9.3.1.	Schulbücher	178
9.3.2.	Lehrerhandreichungen und Lehrerhilfen.....	199
9.3.3.	Zeitschriften	219
10.	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und Ausblick	228
11.	Verzeichnisse	230
11.1.	Abbildungsverzeichnis.....	230
11.2.	Literaturverzeichnis.....	232
11.3.	Verwendete Internetquellen	240
11.4.	Verzeichnis der untersuchten Schulbücher	240
11.5.	Verzeichnis der untersuchten Lehrerhandreichungen.....	241
11.6.	Verzeichnis der Zeitschriften	241

Hinweis: Aus sprachästhetischen Gründen wird innerhalb der Arbeit nicht immer eine geschlechtsneutrale Formulierung verwendet. Die in der Arbeit zu lesende maskuline Form soll in diesem Fall geschlechtsneutral verstanden werden und die feminine Form mit einbeziehen.

1. Einleitung

Was macht Realschulbildung in Bayern heute aus?

Wenn ich diese Frage als Lehrerin an einer bayerischen Realschule beantworte, fällt mir zunächst der enge Zusammenhang zwischen theoretischem Wissen und praktischer Anwendung ein. Als Realschullehrkraft habe ich den Anspruch, die Schüler praxisnah auf ihren weiteren schulischen oder beruflichen Weg vorzubereiten. Dabei geht es darum – bei aller Heterogenität in einer Schulklasse – jeder Schülerin und jedem Schüler nicht nur eine fundierte Allgemeinbildung zukommen zu lassen, sondern sie/ihn auch individuell, mit den jeweiligen Stärken und Schwächen zu fördern und für die Zukunft zu wappnen. Methodisch eine gute Balance zwischen lehrerzentriertem und offenem Unterricht zu finden, positive Schülerbeziehungen auf- und Aktualität in den täglichen Unterricht einzubauen, sollten in allen Fächern oberste Prämissen sein.

Aktuelle Initiativen im Rahmen der „Realschule21“ wie MINT-Förderung, Bestenförderung, Bilingualer Unterricht, die Projektpräsentation in der 9. Klasse der Realschule oder die Kooperation zwischen Realschule, Wirtschaft und FOS sind nur einige Beispiele dafür, wie den Anforderungen der Gesellschaft an moderne schulische Bildung Rechnung getragen werden kann.

Schüler nah an der Praxis Themen erarbeiten zu lassen, setzt eine große Eigeninitiative und Selbstständigkeit der Jugendlichen voraus und die Bereitschaft der Lehrkraft, Verantwortung abzugeben und zunehmend in die Rolle des Lern-Beraters zu wechseln. Gleichzeitig müssen den Jugendlichen passende Lernumgebungen angeboten werden, damit sie – ganz im Sinne des Konstruktivismus – ihr Wissen selbst aufbauen und adäquat in ihren Wissensvorrat einbauen können.

Die Ideen und Vorschläge der Reformpädagogen verfolgen eine ähnliche Zielrichtung. Auch ihnen ist es wichtig, die Selbsttätigkeit und den Lebensbezug der Schüler im Unterricht zu berücksichtigen, wenngleich sie als Gegeninitiative zur „alten Schule“ oft einen radikalen Schnitt mit der traditionellen Vorstellung vornehmen. Interessant ist an dieser Stelle die Frage, ob es Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts tatsächlich möglich war, reformpädagogische Ideen auch in die Regelschule zu integrieren, wenn ja, in welcher Form, mit welcher Intensität und unter welchen Bedingungen.

Die vorliegende Arbeit möchte diesen Fragen auf den Grund gehen, indem durch eine Analyse von historischem Material untersucht wird, inwiefern die Ideen der Reformpädagogik Einzug in den Unterricht der realistischen Lehranstalten in Bayern in den Jahren von 1880 bis 1933 gefunden haben. Der Zeitraum wurde so gewählt, um sowohl die Anfänge, als auch die weiterführende Wirkung der reformpädagogischen Strömung beleuchten zu können.

Was den Aufbau der Arbeit betrifft, wird zunächst ein historischer Überblick über die politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und das mittlere Schulwesen in Deutschland gegeben. Eine kurze Erläuterung der politischen Gegebenheiten ist sinnvoll, um die schulpolitische Entwicklung besser einordnen zu können. Etwas detaillierter wird im Anschluss auf die Situation in Bayern eingegangen, da es innerhalb des Deutschen Reichs schulpolitisch durchaus große Unterschiede gibt. In einem Überblick kann sodann die Realschulbildung in Deutschland der in Bayern gegenübergestellt werden, besonders auch im Hinblick auf die Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten und Konzepte. Ein Exkurs beleuchtet zudem die Mädchenbildung in Bayern, die abseits der Knabenschulen eine eigene Entwicklung nimmt.

Des Weiteren werden die reformpädagogischen Strömungen Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts erklärt, bevor auf die einzelnen Ideen der Reformpädagogen für den Deutschunterricht näher eingegangen wird.

In Bezugnahme auf eines meiner Unterrichtsfächer – Deutsch – wird schließlich untersucht, inwiefern reformpädagogische Ansätze im Deutschunterricht der Realschule in Bayern ihren Niederschlag gefunden haben. Hierzu werden die Text- und Dokumentenanalyse allgemein und die qualitative Inhaltsanalyse im Speziellen zunächst theoretisch als Forschungsmethoden vorgestellt, bevor die Analyse des Materials erfolgt.

Um einen möglichst umfassenden Blick auf die Unterrichtssituation in den Realinstituten zu gewährleisten, wird Untersuchungsmaterial aus drei Bereichen analysiert: Deutschschulbücher sollen zeigen, inwiefern reformpädagogische Arbeitsweisen und Materialien Lehrern und Schülern zur Verfügung stehen. Lehrerhilfen geben Aufschluss darüber, ob Lehrkräfte konkrete Hinweise für die Unterrichtspraxis im Sinne der Reformpädagogen erhalten. Die Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen gibt schließlich Anhaltspunkte dafür, inwiefern sich der Berufsstand in seinem Vereinsorgan mit reformpädagogischen Ideen auseinandersetzt.

Für die vorliegende Untersuchung wurde in Anlehnung an die Ablaufmodelle zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring und Udo Kuckartz ein eigenes Ablaufmodell als Synthese beider Ansätze entwickelt, das für diese Arbeit zur Anwendung kommen soll. Methodisch folgt die Untersuchung folgenden Schritten: Zunächst soll das Ausgangsmaterial beschrieben werden. Hierbei sollen auch der Entstehungskontext und formale Charakteristika Berücksichtigung finden. Durch die Forschungsfragen „Welche Grundgedanken der Reformpädagogik finden sich in der Bayerischen Realschule in der Zeit von 1880 bis 1933?“ lassen sich Kategorien entwickeln, anhand derer das Material untersucht wird.

So wird bei der historisch-vergleichenden Schulbuchanalyse der Deutschbücher für Realschulen in Bayern beispielsweise den Fragen nachgegangen, welcher Bezug zu reformpädagogischen Ansätzen hergestellt werden kann, welches didaktische Modell dem Lehrwerk zu Grunde liegt oder welche reformpädagogische Methoden zur Anwendung kommen. Bei der Analyse der Lehrerhandreichungen interessiert, welche Zielsetzung die Lehrerhandreichung verfolgt, ob reformpädagogische Methoden thematisiert werden und welchen Stellenwert reformpädagogische Ideen in der Lehrerhandreichung einnehmen. Die Analyse der Zeitschriften nimmt in den Blick, ob die Deutsch-Reallehrer von ihrem Berufsverband unterrichtspraktische Hinweise zu reformpädagogischen Ansätzen erhalten, welche Meinungsbildung durch die Zeitschrift erfolgt oder welche Haltung der Berufsverband zu reformpädagogischen Strömungen einnimmt.

Die Analyse des Materials kann zu einer weiteren Ausdifferenzierung des Kategoriensystems führen, die eine nochmalige Analyse erforderlich macht. Die Ergebnisse sollen schließlich interpretiert und präsentiert werden, wobei die Formulierung eines Fazits die Untersuchung abschließt.

Als Ergebnis der Untersuchung wird eine Aussage über die Anwendung reformpädagogischer Ideen im Regelunterricht der Realschule im Untersuchungszeitraum erwartet. Auch ist die Frage interessant, inwiefern das Untersuchungsmaterial Rückschlüsse auf die Unterrichtspraxis in den Realinstituten zulässt. Natürlich behalten die Untersuchungsergebnisse einen spekulativen Charakter, da nur anhand des Untersuchungsmaterials Rückschlüsse auf eine mögliche Unterrichtspraxis gezogen werden können, da weitere Zeugnisse – wie beispielsweise Unterrichtsprotokolle oder Ablaufskizzen – fehlen. Dennoch ist zu erwarten, dass eine Aussage darüber getroffen werden kann, inwiefern theoretisch reformpädagogische Methoden Einzug in den Unterricht der Realschule gefunden haben könnten.

2. Historischer Überblick

2.1. Der historisch-politische Rahmen und die Situation des Bildungswesens (1848 – 1870)

Bereits vor der Revolution von 1848 zeigen sich in den Staaten des Deutschen Bundes industriekapitalistische Ansätze. Die Industrie, der Montanbereich und das Verkehrswesen (die Eisenbahn) erleben einen Aufschwung. Besonders durch die wirtschaftliche Blüte zwischen 1852 und 1857 gewinnt das Großbürgertum in der Restaurationszeit auch politisch zunehmend an Macht. Die bürgerliche Umgestaltung der Gesellschaft erfolgt hierbei parallel zu den feudalen Strukturen, die weiterhin erhalten bleiben, wobei auch der Adel zunehmend „verbürgerlicht“. Die Überwindung der territorialstaatlichen Zersplitterung wird insbesondere unter wirtschaftlichem Gesichtspunkt immer wichtiger. Besonders Preußen nimmt in dem 1815 gegründeten Deutschen Bund eine Hegemonialstellung ein. Diese kann es schließlich 1871 mit der Gründung des Deutschen Reiches als „kleindeutschen“ nationalstaatlichen Zusammenschluss der ehemaligen Staaten des Deutschen Bundes weiter ausbauen.

In den zwei Jahrzehnten vor der Reichsgründung werden in Wirtschaft, Wissenschaft und Technik die Grundlagen für die zukünftige Industriegesellschaft gelegt. Am 8. Oktober 1862 beruft der König Bismarck zum Ministerpräsidenten, woraufhin sich die Maßnahmen gegen die liberale Opposition verschärfen. Bismarcks militärische Erfolge, seine Freihandelspolitik, seine Unterdrückungsmaßnahmen gegen die Arbeiterbewegung und jegliche Opposition und nicht zuletzt die Annahme der Indemnitätsvorlage 1866 (die nachträgliche Billigung des Militäretats durch den preußischen Landtag) festigen das Bündnis zwischen Adel und Großbürgertum.

Zeitgleich verändert sich die Sozialstruktur der Bevölkerung erheblich: Kleinbürgerliche und kleinbäuerliche Existenzen müssen zunehmend aufgegeben werden, die „soziale Frage“ führt zur Verelendung breiter Bevölkerungsteile und ein Industrieproletariat entsteht. Gleichzeitig soll durch die Einschränkung bürgerlicher Rechte, Vereins- und Versammlungsverbote, Zensur, Bespitzelung und Verfolgung das kleinbürgerliche, demokratische Lager behindert und ausgeschaltet werden. Mit der Bildung von Arbeitervereinen, der ersten allgemeinen Gewerkschaft und der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei (SDAP, 1869) versucht die Arbeiterbewegung sich zu organisieren und ihre Einflussmöglichkeiten zu verbessern.

In Vereinen, Verbänden und Großorganisationen mit Orts- und Bezirksabteilungen erhalten immer mehr Menschen die Möglichkeit, sich öffentlich zu engagieren, einen Rückhalt für die jeweiligen Interessen zu finden, und sich in Partizipationsformen zu erproben.

Mit dem Sieg in der Schlacht bei Königgrätz (1866) über den Dauerkontrahenten Österreich und der anschließenden Gründung des Norddeutschen Bundes wird der Dualismus in Deutschland zugunsten Preußens beendet und die Grundlage für die kleindeutsche Lösung gelegt.

Das Bildungsideal der bürgerlich-liberalen Kräfte, die sich für eine gleiche Allgemeinbildung aller Menschen einsetzten, war nach deren Niedergang 1848 gescheitert. Das Bildungswesen ist weiterhin von einem Bildungsprivileg des Adels geprägt. Das Schulwesen in der Zeit von 1848 – 1870 bleibt aufgegliedert, in eine niedere Volksbildung an den Elementarschulen, die seit 1820 „Volksschulen“ genannt werden, und eine höhere Bildung. Obwohl seit der Jahrhundertwende in allen Staaten des Deutschen Bundes eine allgemeine Schulpflicht besteht, kann eine flächendeckende Unterrichtsversorgung für die Masse der Bevölkerung nicht gewährleistet werden. Die Existenz von Kinderarbeit ermöglicht den Schulbesuch oft nur in arbeitsfreien Zeiten, fehlende Räumlichkeiten und schlecht ausgebildete Lehrer verschärfen die mangelhafte Volksbildung noch zusätzlich, die das Auswendiglernen religiöser Inhalte und rudimentäre Kenntnisse der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen zum Inhalt hat. Die höhere Bildung steht weiterhin in der Tradition der Lateinschulen, wobei zunehmend eine Hinwendung zur deutschen Sprache und Literatur und die Einbeziehung naturwissenschaftlicher, mathematischer Fächer sowie moderner Sprachen bei gleichzeitiger Zurückdrängung des Religionsunterrichts als fortschrittlich herausgestellt werden kann.

Außerdem haben sich zeitgleich Schulen zwischen niederer und höherer Bildung entwickelt, die besonders auf Realbildung und moderne Sprachen abzielen und dem Selbstverständnis des Bürgertums gerecht werden. Auf diese Weise entsteht ein mehrfach gegliedertes Realschulwesen, dem unter anderem auch das Realgymnasium (1859) zuzurechnen ist, das dem klassischen Gymnasium den Bildungswert, vorerst aber nicht die Berechtigung betreffend, gleichgestellt ist. Das entstehende Bildungsbürgertum besetzt in der Konsequenz zunehmend Schlüsselpositionen im Rechts- und Medizinwesen, im Bereich der Kultur, Bildung, Kunst und Verwaltung mit qualifizierten Experten.

2.2. Die gesellschaftlichen und schulorganisatorischen Bedingungen (1870 – 1900)

Nach dem Sieg der vereinigten deutschen Truppen am 1. September 1870 bei Sedan unter Moltke und der Gefangennahme Napoleon III. wird am 18. Januar 1871 der preußische König Wilhelm I. von den deutschen Fürsten im Spiegelsaal von Versailles zum Deutschen Kaiser ausgerufen. Die Annexion Elsaß und Lothringens und 5 Milliarden Franc Kriegsentschädigungen Frankreichs stärken die Wirtschaft ebenso wie zahlreiche wirtschaftspolitische Maßnahmen. So führen beispielsweise die Vereinheitlichung von Währung und Maßen, Bank- und Patentgesetze und eine Verwaltungsreform zu umfassenden Innovationen und einem enormen Wirtschaftsaufschwung. Allerdings konzentriert sich das Kapital in der Hand einiger weniger mächtiger Wirtschaftsunternehmen. Somit verschärft sich der soziale Gegensatz weiter, was ein Erstarken der Arbeiterbewegung zur Folge hat.

Nach zwei Attentaten auf den Kaiser, die – trotz Einzeltätern – den Sozialisten zugeschrieben werden, kennzeichnet eine Unterdrückungspolitik gegenüber der Sozialdemokratie Bismarcks Politik. Das Gesetz „gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie“ 1878 (das „Sozialistengesetz“ wird bis 1890 immer wieder verlängert) soll die Arbeiterbewegung als politischen Faktor schwächen. Gleichzeitig beabsichtigt Bismarck mit den Sozialgesetzen (1883 Kranken-, 1884 Unfall-, 1889 Alters- und Invalidenversicherung für Arbeiter) die Milderung des sozialen Elends der Arbeiterklasse und ihre „Zähmung“.

Die 80er Jahre des 19. Jahrhunderts sind zudem von der imperialen Entwicklung geprägt. Um eine koloniale Expansion verwirklichen zu können, wird ein kostspieliger Aufbau der Flotte vorangetrieben und eine Militarisierung nahezu aller Gesellschaftsbereiche findet statt. Die Annexion Südwesafrikas, Togos, Kameruns sowie Teilen Neuguineas (1884), der Erwerb des „Kaiser-Wilhelm Lands“ und „Bismarck Archipels“ (1885) in der Südsee werden begleitet von einer „Germanisierungspolitik“ im Innern.

Nach dem Tod Wilhelm I. am 9. März 1888 und der nur 99tägigen Regierungszeit Friedrich III., folgt Wilhelm II. im Dreikaiserjahr auf dem Thron. Nach der Entlassung Bismarcks am 20. März 1890 beschreitet Wilhelm II. konsequent seinen „Neuen Kurs“, der zur Folge hat, dass das über Jahre aufgebaute Bündnissystem Bismarcks und die moderate Kolonialpolitik ein Ende finden.

Die wirtschaftliche und industrielle Entwicklung erhöht den Bedarf an gut qualifiziertem Personal, was die Notwendigkeit einer besseren Volksbildung zur Folge hat und das Bildungswesen expandieren lässt. Wenngleich das Mittelschulwesen kontinuierlich ausgebaut wird, um die Volksbildung zu verbessern, existiert im Bildungsbereich weiterhin eine Zwei-Klassen-Gesellschaft, die neben einer qualifizierenden Elitebildung einer kleinen Minderheit eine als minderwertig zu bezeichnende Massenbildung vorsieht. Besonders durch das Mittelschulwesen erhält das Bürgertum somit die Möglichkeit, seinen Nachwuchs für mittlere Führungstätigkeiten in Staat und Wirtschaft von der Bildung der breiten Masse abzuheben. Außerdem wird durch die Installation eines Fortbildungsschulwesens fachspezifische Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit ermöglicht.

2.3. Die gesellschaftlichen Bedingungen und die Situation der Schulen (1900 - 1918)

Die Zeit zwischen 1900 und 1918 ist durch den Übergang des Deutschen Reiches zum Imperialismus und den Ersten Weltkrieg gekennzeichnet. Als expandierende Wirtschaftsmacht versucht auch das Deutsche Reich in Konkurrenz zu den anderen Industrieländern neue Rohstoff-, Absatz- und Kapitalmärkte in Übersee zu erschließen. Im Bemühen, neue Kolonien zu erwerben, werden die Aufrüstung und der Ausbau der Hochseeflotte zügig vorangetrieben, begleitet von einer gesellschaftlichen Militarisierung. Das Deutsche Reich avanciert 1914 zur führenden europäischen Wirtschaftsmacht, indem beispielsweise die Kohle- und Stahlförderung seit 1900 versechsfacht werden kann.¹ Die wirtschaftliche Konkurrenzsituation zwischen den imperialistischen Hauptländern führt zunehmend zu politischen Krisen. Der Erste Weltkrieg (Kriegserklärung an Russland am 1. August 1914, an Frankreich am 3. August 1914) endet für das Deutsche Reich in einer Niederlage und hat schließlich die erste bürgerliche Republik auf deutschem Boden zur Folge. Am Mittag des 9. November 1918 ruft Philipp Scheidemann die „deutsche Republik“ aus.

¹ Vgl. Hobusch (1989), S. 169.

Bildungspolitisch dauert die Zweiteilung fort. Nicht nur, dass 95 % der Bevölkerung von einer über die Volksschule hinausgehenden Bildung ausgeschlossen bleibt, sondern selbst die dem Volk zugedachte niedere Bildung wird vielfach nicht erreicht. Besonders die Volksschüler auf dem Lande - bedingt durch eine große Raumnot und Lehrermangel - sind benachteiligt.² Um dem Bedarf an Führungskräften gerecht zu werden, werden verschiedene Realanstalten (Realgymnasium und Oberrealschule) dem humanistischen Gymnasium gleichgestellt und der Hochschulzugang für diesen Personenkreis ab 1900 ermöglicht. Diese Entwicklung hat allerdings nicht automatisch eine größere soziale Durchlässigkeit im Bildungswesen zur Folge. Weiterhin bleibt das höhere Schulwesen bürgerlichen, großbürgerlichen und adeligen Kreisen vorbehalten.

2.4. Die Zeit bis zur Machtübernahme der Nationalsozialisten (1918 – 1933)

Die Revolution von 1918/19 war kaum längerfristig geplant, so dass ein konkretes Konzept für die Zeit nach dem Umsturz fehlt. Der Begriff „improvisierte Demokratie“ kennzeichnet daher die gesamte Weimarer Republik. Die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg ist für Viele von der Kriegsniederlage, ihren Folgen und der Suche nach Schuldigen geprägt. „Die Legende vom ‚Dolchstoß‘ und das Schlagwort ‚im Felde unbesiegt‘ gehören ebenso dazu, wie die Diffamierung der in die Rolle der Weichensteller Ende 1918 mehr oder weniger hineingeschlitterten Politiker (z. B. Ebert und Scheidemann, aber auch Erzberger) als ‚Novemberverschörer‘.“³ Die schon im Kaiserreich wahrnehmbaren Krisenphänomene treten nach dem Krieg umso deutlicher zutage. Die Mehrheitssozialdemokraten werden in dieser Zeit zum stabilisierenden Ordnungsfaktor, der einen Bürgerkrieg vermeiden und die Hungersnot mindern muss, die Demobilmachung in geordnete Bahnen lenkt und die Waffenstillstandsbedingungen erfüllt, um den Krieg zu beenden. Strukturelle Entscheidungen sowie Reformen in Staat und Gesellschaft sollen demokratisch gewählten Gremien vorbehalten bleiben.

Am 19. Januar 1919 wird mit der Wahl der verfassungsgebenden Nationalversammlung die Basis für eine parlamentarische Republik geschaffen.

² Vgl. Hobusch (1989), S. 170.

³ Reulecke (2006 a), S. 348.

Die Sozialdemokraten erhalten mit knapp 40 % der Stimmen keine absolute Mehrheit und sind auf eine Koalition mit den bürgerlichen Parteien, dem Zentrum und der Deutschen Demokratischen Partei (DDP) angewiesen. Außerdem ist die Tatsache, dass die volle Souveränität des Parlaments durch die Stärkung der Befugnisse des Reichspräsidenten (§ 48: Verfügung über den Ausnahmezustand) und die Einführung von Volksbegehren und Volksentscheid eingeschränkt wird, ein Kompromiss mit später tiefgreifenden Folgen. Viele Verfassungsbestimmungen bleiben ohne konkrete Ausführungshinweise, so dass die Umsetzung in der Zukunft für Zündstoff sorgt.

Nichtsdestotrotz ist die Weimarer Verfassung innovativ und zukunftsweisend, besonders in der Funktion des Staates als Sozialstaat: Die Einführung des Achtstundentages (1918), das Betriebsrätegesetz (1920), die Arbeitslosenversicherung (1927) und eine Fülle weiterer Gesetze und Maßnahmen im Bereich der Wohnungsfürsorge, des Jugendschutzes und der Sozialpädagogik, sind Ausdruck der sozialen Fürsorge des Staates für seine Bürger und deren Rechtsansprüche auf öffentliche Sozialleistungen.

Doch viele dieser sozialstaatlichen Innovationen führen nicht zu den erhofften Erfolgen. Nicht nur politisch, besonders auch ökonomisch ist die Weimarer Republik von vornherein ein höchst fragiles Gebilde. Politische und ökonomische Krisen wechseln einander ab oder überlagern sich und verhindern so eine Festigung des Staates. Hinzu kommt der äußere Druck von Seiten der Siegermächte, der sich seit dem Versailler Friedensvertrag vom Juni 1919 vor allem auf Grund der Reparationsfrage und der Kriegsschuldfrage immer wieder zuspitzt. Der Versailler Vertrag, der als „Diktatfriede“ die Deutschen als Hauptschuldige am Krieg ausweist, und den die „Erfüllungspolitiker“ akzeptieren müssen, belastet die junge Republik sehr. Die sozialen und ökonomischen Probleme spitzen sich zu, politischer Terror führt zu Attentaten und das erlassene „Republikenschutzgesetz“ macht seinem Namen nur wenig Ehre. Während linksradikale Täter voller Härte bestraft werden, haben Rechtsradikale weniger zu befürchten, wovon schließlich auch Adolf Hitler profitiert, der nach seinem Marsch auf die Feldherrenhalle am 9. November 1923 wegen Hochverrats nur zur Mindeststrafe von fünf Jahren verurteilt wird. Bereits im Dezember 1924 wird er wegen guter Führung wieder entlassen.

Der wirtschaftliche Aufschwung und die relative innere Ruhe in den Jahren 1924 – 1929 gelten aus heutiger Sicht eher als „Scheinblüte“, die durch eine gewisse Erholung nach Jahren der Entbehrung zu begründen ist.

Ausländisches Kapital fließt ins Land und führt zu Investitionen in der Wirtschaft, moderne Produktionstechniken und Betriebsführungsprinzipien finden Einzug in Industrie und Handel, neue Massenmedien wie Film und Rundfunk, Konsumartikel und ein freizügiger Lebensstil, besonders in der großstädtischen Mittelschichte, sind Zeichen einer längst überfälligen Modernisierung. Die „goldenen“ 20er Jahre werden allerdings nicht von allen positiv erlebt. Das durch die Inflation schwer geschädigte Bürgertum und zahlreiche Arbeitslose (etwa 10 %) empfinden diese Zeit eher als Jahre der Not und des gesellschaftlichen Abstiegs.

Außenpolitisch gelingt es Außenminister Gustav Stresemann (DVP) z. B. durch die Aufnahme Deutschlands in den Völkerbund 1926, die Weimarer Republik international wieder einzubinden. Im Innern entwickelt sich allerdings immer mehr Sprengstoff: Die junge Demokratie kann im Volk keine breite Anhängerschaft finden. Häufige Regierungswechsel und Parteiengezänk um eine politische Richtung führen zu wachsender Distanz zum demokratischen Staat, besonders in Jugendkreisen. Die Weltwirtschaftskrise, die die wirtschaftlichen und sozialen Gegensätze drastisch verschärft, lässt die Zahl der Arbeitslosen auf 6 Millionen im Jahr 1932 ansteigen. In der Folge bricht das parlamentarische System zusammen. Die Zeit der Präsidialkabinette, in der die Reichskanzler Brüning, Papen und Schleicher nur mit Art. 48 der Verfassung regieren, ebnet den Nationalsozialisten den Weg, die bei der Wahl Ende Juli 1932 mit 37,3 % der Stimmen als stärkste Fraktion hervorgehen.⁴ Mit der Berufung Adolf Hitlers am 30. Januar 1933 zum Reichskanzler, den man in einem nationalkonservativen Kabinett „zähmen“ will, wird die „Machtergreifung“ der Nationalsozialisten eingeleitet.

⁴ Kinder/Hilgemann (1999), S. 470.

3. Das mittlere Schulwesen in Deutschland

Um die Entwicklung der realen Bildung und des mittleren Schulwesens in Deutschland und Bayern besser verstehen zu können, erscheint es sinnvoll in diesem und dem folgenden Kapitel zeitlich über den durch das Thema vorgegebenen Untersuchungszeitraum hinauszugehen. Beide Kapitel beginnen daher bei den ersten Anfängen realer Bildung in Deutschland und Bayern. Der Abschnitt über die Entwicklung in Bayern (4. Kapitel) schließt außerdem auch die bildungspolitischen Veränderungen in der Zeit des Nationalsozialismus mit ein, um einen gewissen thematischen Abschluss zu finden.

3.1. Im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert

Im Zeitalter der Aufklärung kommt es zur Herausbildung eines neuen Schultyps „mittleren Ranges“ zwischen Volks- und Gelehrtenschule – die sogenannten Realschulen und (gehobenen) Bürgerschulen entstehen. Die erste eigentliche Realschule von Bestand wird 1747 von dem Pietisten Johann Julius Hecker (1707 – 1786) bei den Schulanstalten der Dreifaltigkeitskirche auf der Friedrichsstadt in Berlin eingerichtet und 1753 von Friedrich dem Großen als „Königliche Realschule“ anerkannt und finanziell unterstützt.

Den allerersten Versuchen Christoph Semlers (1669 – 1740) in Halle in den 30er Jahren des 18. Jahrhunderts war hingegen kein dauerhafter Erfolg beschieden. Trotzdem soll kurz auf seine Initiative eingegangen werden. Um 1700 ist Semler Prediger an der St. Moritz Kirche und wird 1708 Oberdiakon an der St. Ulrich Kirche in Halle, wo er schließlich die Aufsicht über die Schulen übernimmt. In seinem Werk „Nützliche Vorschläge von Auffrichtung einer Mathematischen Handwerks-Schule bey der Stadt Halle, in welcher allen denjenigen Knaben welche Handwerker lernen sollen ein Jahr vorher, ehe sie auf's Handwerk kommen aus der Mathematik und aus den mechanischen Künsten alle Arten derer Materialien ... gezeiget werden“ (1705) entwickelt er den Plan einer Schule, die sich zwar zunächst an die Kinder des Handwerkerstandes richtet, in welcher aber bereits Ansätze von Allgemeinbildung angelegt sind.

„Semler betrieb seit 1705 die Eröffnung von Schulen, die er Mathematische Handwercks-Schule, später Mathematische und Mechanische Real-Schule und schließlich Mathematische, mechanische und ökonomische Realschule nannte. (...) Unterrichtsinhaltliches Zentrum der Semlerschen Konzeptionen waren diejenigen Gegenstände, die aus der Perspektive der bürgerlich-handwerklichen Lebenswelt Alltagscharakter trugen, für die Lebensbewältigung dringend notwendig und nützlich waren, von den vorhandenen Schuleinrichtungen aber ignoriert wurden, in erster Linie also technischer und wirtschaftlicher, aber auch naturkundlicher Art.“⁵

Auch wenn sich diese älteste deutsche Realschule nach nur zweieinhalb Jahren Bestand wieder auflöst, entwickelt sich doch die Realschulidee, die einem tatsächlichen, gesellschaftlichen Bedürfnis entspricht, weiter.

Heckers Realschule ist ökonomisch-mathematisch ausgerichtet, nimmt eine Mittelstellung zwischen der Lateinschule und der Elementarschule ein und wächst rasch.⁶ Es handelt sich um keine wirkliche Neugründung, vielmehr entwickelt Hecker vorhandene Schulformen weiter, so dass die Realschule im Grunde aus der Teutschen Schule erwächst.⁷ Die neue Methode für die Vermittlung der realistischen Inhalte an der Heckerschen Realschule bezweckt die Hinführung des Lernenden zum Beweis statt Dressur durch Auswendiglernen, die Befähigung zu rationaler Argumentation statt zu autoritätsgläubigem Gehorsam. Der Gründer richtet hierzu verschiedene Fachklassen ein: Eine Mechanik-, Geometrie- und Architektur-Klasse, Geographie-, Naturalien-, Manufaktur-, Handels- und Ökonomische Klassen und endlich die Kuriositäten- oder Extra-Klasse (hierunter ist eine Klasse zu verstehen, die sich thematisch mit Heraldik, Altertümern, Reisebeschreibungen, Astronomie und Kalenderkunde beschäftigt). Hecker finanziert mit Sammlungen und freiwilligen Sach- und Geldspenden Freiplätze für fleißige und begabte Schüler, deren Eltern das Schulgeld auf Dauer nicht bezahlen können. Zunächst ist seine Realschule beruflich-fachlich ausgerichtet, weniger eine einheitliche Unterrichtsanstalt, als vielmehr eine Vereinigung von Fachschulen. Erst im Laufe der Zeit wird sie zu einer Schule allgemeinbildenden Charakters.

⁵ Schlagenhauf (2000), S. 21 f.

⁶ Im Jahr 1748 werden in den verschiedenen Anstalten insgesamt 749 Kinder unterrichtet, die höchste Schülerzahl wird 1767 mit 1 267 Schülern erreicht. Vgl. Brandau (1959), S. 120 f.

⁷ Dies ist möglich, da Hecker einen ganzen Komplex verschiedener Schulanstalten als Prediger an der Dreifaltigkeitskirche leitet, nämlich eine „teutsche Schule“, eine „lateinische Schule“ und die „Real-Schule“. Schüler aus den beiden anderen Lehranstalten sollen für Kurse an der Realschule zugelassen werden, die vorrangig für Schüler, die zwar nicht studieren, aber trotzdem eine höhere Schulbildung erhalten sollen, eingerichtet wird. Vgl. Blankertz (1992), S. 63 sowie Buchinger (1983), S. 20.

Der Zugang ist nach der Deutschen (Elementar-) Schule, nach entsprechendem Besuch einer Lateinschule oder nach privater Vorbereitung möglich. Die Heckersche Realschule ist wegweisend für zahlreiche Schulgründungen in der Folge an anderen Orten. Sie ist aus der Notwendigkeit entstanden, den mittleren Ständen eine vorberufliche, gewerbliche Ausbildung zukommen zu lassen, die auch den staatlichen und ökonomischen Bedürfnissen gerecht wird.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts „(...) nehmen Realschulen drei Organisationsformen und Funktionsbudgets an: sie sind Ergänzungsschulen für Lateinschulen (...), sie sind Spezialschulen für eine spezifische Schicht handwerklicher Aufsteiger, dem ‚Mittelstand‘, (...) [und sie sind eine] (...) Vorform einer Gewerbe- und Techniker-Fachschule. (...) In allen drei Formen und Funktionen schwankt der Begriff ‚Realschule‘ bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts hinein. In einer analogen Begrifflichkeit sind sie ‚Bürgerschulen‘ oder ‚Mittelschulen‘. Erst nach dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts beginnt dann eine nähere Klärung ihrer Funktionsbereiche und Organisationsformen.“⁸

Hinzu kommt, dass im 19. Jahrhundert zwei völlig verschiedene mittlere Schulvorstellungen unter dem Namen Realschule vereint werden.

„Der preußische Weg, der dem Schüler bis zum 16. Lebensjahr eine ‚mittlere Bildung‘ (Realschule II. Ordnung) vermittelt und ihn mit der Berechtigung zum ‚Einjährigen‘ [Militärdienst] mit den Folgerungen für die Behörden- und Verwaltungsberufe entläßt, versteht unter Realschule immer eine mindestens sechsklassige Schule, die in der Parallelisierung zum Gymnasium also die Untersekunda erreicht. In einer Gleichsetzung zur sechsklassigen Realschule spricht man dann auch von einer ‚höheren Bürgerschule‘. Der andere außerpreußische, vor allem süddeutsche Weg sieht generell keinen Grund, das Schulwesen nach einem militärischen Berechtigungsprinzip aufzuschlüsseln und dieses zur Regulierungsinstanz für alle öffentlichen Berufslaufbahnen zu machen. Ihr soziologischer Hintergrund ist (...) die Erziehung zu einem mittelständischen Handwerks-, Kaufmanns- und Werkmeisterstand, zielt also Gewerbeberufe an, die mit dem 14. Lebensjahr (...) mit der Handwerkslehre beginnen.“⁹

Vor 1820 hat die Realschule noch keine große Bedeutung, da der Humanismus ihre Ausbreitung hemmt, in den 20er Jahren des 19. Jahrhunderts erlebt sie allerdings einen großen Auftrieb:

⁸ Keck (1999), S. 19.

⁹ Keck (1999), S. 23 f.

„Zahlreiche Lateinschulen, die den Lehrplan- und Lehrerqualifikationsanforderungen des neuhumanistischen Gymnasiums nicht entsprachen und keine Abiturberechtigung erlangten, änderten in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts ihren Lehrplan: sie reduzierten Latein oder strichen es ganz und wandten sich verstärkt den modernen Sprachen und Naturwissenschaften zu. Diese Schulen hatten großen Zulauf, (weil sie inhaltlich attraktiv erscheinen und viele Kinder des Bürgerstands ohnehin nicht das Abitur anstrebten), so daß Neugründungen erforderlich wurden. Sowohl die umgewandelten wie die neugegründeten Schulen, die den Realien (Naturwissenschaften, Mathematik, moderne Sprachen) (...) Raum gaben, nannten sich Realschulen.“¹⁰

Eine Abgrenzung gegenüber Gewerbeschulen, Handelsschulen und höheren Bürgerschulen gibt es nicht, vielmehr existieren vielfältige Mischformen je nach regionalen Verhältnissen nebeneinander.¹¹

3.2. Im Kaiserreich

Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts bewirkt einen Aufschwung der Mittelschule. Der Begriff fasst ab dem 15. Oktober 1872¹² alle Schulen zusammen, die zwischen Volksschulen und höheren Schulen angesiedelt sind, und wird zum neuen Terminus *technicus*. Ein Konglomerat mittlerer Schulen, die man bisher Bürger-, Mittel-, Rektorats-, höhere Knaben- und Stadt-Schulen nannte, erhält nun einen einheitlichen Namen. Die Mittelschule als Bildungsinstitution allgemeinbildenden Charakters ist eher praktisch statt wissenschaftlich ausgerichtet, soll aber über die Zielsetzung der Volksschule hinausgehen. Sie ist in der Regel sechstufig und mindestens eine Fremdsprache (Französisch, ab 1910 Englisch) ist obligatorisch, Latein fakultativ.

Die Allgemeinen Bestimmungen legen fest, dass „die Schulen (...) neben den Volksschulen des Ortes bestehen und mindestens fünf aufsteigende Klassen mit einer Maximalzahl von je fünfzig Schülern haben [sollen]. Es kann jedoch gestattet werden, daß die Oberklassen einer sechsklassigen Volksschule nach dem Lehrplan der Mittelschule arbeiten.“¹³

Die Mittelschule möchte als berufsorientierte Schule, den Bedürfnissen der mittleren Bürgerschicht in Gewerbe, Handel und Industrie gerecht werden.

¹⁰ Hamann (1993), S. 116.

¹¹ Vgl. Blankertz (1992), S. 167.

¹² Tag der Festschreibung in den preußischen „Allgemeinen Bestimmungen für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen“, nach dem Ministerium Falk auch „Falksche Bestimmungen“ genannt.

¹³ Brandau (1959), S. 254.

Sie soll dem praktischen Leben dienen, weniger gelehrtes Wissen vermitteln, aber über die elementare Bildung hinausgehen. Der Lehrplan schreibt folgende Unterrichtsfächer bzw. -gegenstände vor: Religion, Deutsch, Lesen und Schreiben, Rechnen und Raumlehre, Naturkunde (Naturbeschreibung, Physik, Chemie), Geographie, eine obligatorische moderne Fremdsprache (Französisch/Englisch; wahlfrei Lateinisch), Zeichnen, Gesang, Turnen.¹⁴ Für Kinder der Mittelschicht ist die Schule eine Möglichkeit, ihren Status zu erhalten und eine Standesabgrenzung zur Unterschicht zu ziehen, für Kinder der Unterschicht ist die Mittelschule ein Mittel zum Aufstieg. „Sie [die Mittelschule] hat die wichtige soziale Aufgabe, den bürgerlichen Mittelstand, der zwischen Großkapitalismus und Arbeiterstand steht, geistig zu heben (...).“¹⁵

Die Reichsverfassung von 1871 legt fest, dass alle Schulangelegenheiten Ländersache bleiben. Der Kaisererlass Wilhelm II. 1889 fordert, dass die Schule reichstreue (monarchisch gesinnte) Bürger erziehen soll, innerliche Aneignung der religiösen Wahrheiten und Christenpflichten zu leisten habe und gegen „sozialdemokratische Irrtümer“ gefeit machen soll. Lehr- und Lerninhalte sind: Bildung des Charakters, auf Bedürfnisse des Lebens bezogene Gegenstände, geschichtliches Wissen (samt Geschichte der neuesten Zeit und Kenntnisse der vaterländischen Geschichte), nationales Kulturgut, Volkswirtschaft sowie sozialpolitische Inhalte.¹⁶ Das Reich greift nur regulierend ein, um die weit verbreitete Kinderarbeit abzuschaffen und den Arbeitsschutz für Jugendliche anzubahnen, z. B. mit dem Kinderarbeitsgesetz (1903), den Gewerbeordnungsnovellen (1878 und 1908) und dem Hausarbeitsgesetz (1911).

Die Entwicklungen im Bereich des Handwerks, des Handels und der Industrie erfordern eine gesteigerte Ausbildung für diese Erwerbszweige. Des Weiteren müssen Jugendliche auf die mittlere Stellung im Verwaltungsdienst des Staates und der Gemeinden, sowie größerer Industrie- und Handelsbetriebe vorbereitet werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, eine Schule einzurichten, die zwischen der Volksschule und der höheren Schule steht.¹⁷

¹⁴ Maskus (1966), S. 59 ff.; S. 82 ff.

¹⁵ Im Zeitraum von 1876 bis 1900 wird die Bildungsbeteiligung von Handwerkersöhnen untersucht. Die Söhne des handwerklichen Kleinbürgertums werden zunehmend aus den Gymnasien verdrängt und in Realschulen umgeschult, die zwar auch eine Aufstiegsperspektive vermitteln, aber eben eine nach oben begrenzte, die den Zugang zu den akademischen Karrieren ausschließt. Herrlitz; u. a. (2005), S. 84.

¹⁶ Vgl. zu den Inhalten des Kaisererlasses: Hamann (1993), S. 162.

¹⁷ Vgl. Maskus (1966), S. 86.

Preußen bleibt im mittleren Schulwesen wegweisend. Am 3. Februar 1910 kommt es per Ministerialerlass zu einer Neuordnung des Mittelschulwesens. Die „Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen“ stellen den selbstständigen Charakter der Mittelschule heraus. Die allgemeinbildende Mittelschule soll auf die mittleren Berufe des praktischen Lebens vorbereiten, umfasst neun Klassenstufen, die sich in die je dreijährige Unter-, Mittel- und Oberstufe unterteilen und endet mit der „mittleren Reife“. Die Differenzierung der Stundenpläne erfolgt im Hinblick auf die spätere Berufswahl von Jungen und Mädchen, das Geschlecht und die Übergangsmöglichkeiten an die höheren Schulen – insgesamt werden in Preußen fünf Musterlehrpläne unterschieden.¹⁸ Alle Lehrpläne legen dabei großen Wert auf die Anschaulichkeit in der Vermittlung der Unterrichtsinhalte und den Zusammenhang des Lehrstoffs mit der Erlebniswelt der Schüler.

Der Schulbesuch soll außerdem unabhängig von der Finanzkraft der Eltern möglich sein, dafür sorgt der Ministererlass, wenn er festlegt:

„Um die bessere Bildung, welche eine Mittelschule gewähren will, nicht lediglich von der wirtschaftlichen Lage der Eltern abhängig sein zu lassen, wird bei jeder Mittelschule eine angemessene Zahl von Freistellen für solche unterstützungsbedürftige Kinder festgesetzt sein, die für den Besuch dieser Schule geeignet sind und sich durch Fleiß und Begabung auszeichnen.“¹⁹

Um qualifiziertes Lehrpersonal für die Mittelschulen zu garantieren, benötigen alle Lehrkräfte ein Lehrzeugnis für das Lehramt an Mittelschulen. „Die Mittelschule breitete sich nach preußischem Vorbild in fast allen deutschen Ländern aus.“²⁰

3.3. In der Weimarer Republik

Die Demokratisierungsbestrebungen und politischen Neuerungen in der Zeit der Weimarer Republik wirken sich auch auf das Schulwesen aus. Es kommt zu heftigen Kontroversen beim Ringen um gesetzliche Regelungen bedingt durch die divergierenden Positionen der Koalitionsparteien (Sozialdemokratische Partei, Zentrum, Deutsche Demokratische Partei), Kirchen und Lehrerverbände. Hauptsächlicher Streitpunkt ist das Organisationsprinzip:

¹⁸ Vgl. Herrlitz; u. a. (2005), S. 116.; sowie Maskus (1966), S. 89 ff.

¹⁹ Brandau (1959), S. 258.

²⁰ Hamann (1993), S. 148.

Soll es eine Einheitsschule ohne soziale und konfessionelle Trennung der Schüler mit einheitlichem Lehrerstand geben, oder die Dreigliedrigkeit. Die Forderung nach einem Einheitsschulsystem stellt die Notwendigkeit der Existenz einer eigenständigen Mittelschule in Frage. Die Mittelschule gerät folglich in Gefahr, der Einheitsschulidee geopfert zu werden.

„Ziel war, das Bildungssystem gemäß den zentralen reformpädagogischen Prinzipien und Tendenzen zu modernisieren. Als wesentlich erachtet wurde ferner, entsprechend den Grundsätzen eines demokratischen Rechts- und Verfassungsstaats, die Klassentrennung zwischen höherem und niederem Bildungswesen zu überwinden, dieses auf breiter Front zu öffnen, nicht mehr die Herkunft zum Maßstab für die Bildungslaufbahn zu machen, sondern unter dem Motto ‚Aufstieg des Tüchtigen‘ allen Bevölkerungsschichten Bildungsbeteiligung auf allen Stufen zu ermöglichen, allen gleiche Bildungschancen zu sichern (auch Mädchen bzw. Frauen und Kindern aus den unteren sozialen Schichten).“²¹

Die schulpolitische Gesetzgebung der Weimarer Koalition ist infolgedessen begrenzt, lediglich das „Grundschulgesetz“ vom April 1920 ist von Bedeutung. Die Reichsschulkonferenz²² (Juni 1920) kann hingegen keinen Bildungsgesamtplan als Konferenzergebnis vorlegen und auch drei Gesetzesentwürfe für ein Reichsschulgesetz finden im Reichstag keine parlamentarische Mehrheit (1921, 1925, 1928). Als Konsequenz überlässt das Reich den Ländern das Schul- und Bildungswesen und verzichtet auf seine länderübergreifende Kompetenz in Schulangelegenheiten. Die vom Reichsschulausschuss (Herbst 1919 – Frühjahr 1923) und dem Ausschuss für das Unterrichtswesen (1924 – 1934) - als Vorgänger der Kultusministerkonferenz (ab 1948) – getroffenen Vereinbarungen zeigen die Tendenz zu einer einheitlichen Gestaltung, können allerdings ebenfalls keine einschneidenden Neuerungen bewirken.²³

Auch in den folgenden Jahren bleibt Preußen wegweisend, indem es am 1. Juni 1925 neue Bestimmungen über die Mittelschule erlässt, die weitgehend mit denen von 1910 übereinstimmen.²⁴ Festgelegt wird, dass die Mittelschule als eigenständige Schulart - zwischen Volksschule und höherer Schule - auf der Grundschule aufbaut und die Schüler mit dem 16. Lebensjahr entlässt.

²¹ Hamann (1993), S. 167 f.

²² „Die Reichsschulkonferenz war eine vom Reichsinnenministerium einberufene Versammlung von 600 Fachvertretern aller pädagogischen Richtungen, Institutionen und Verbänden (...). Dieses Gremium behandelte vom 11. bis 19. Juni 1920 in 17 Arbeitsgruppen die pädagogischen Grundfragen der damaligen Zeit. Die Verhandlungen sollten einer umfassenden Reichsschulgesetzgebung vorarbeiten, durch konstruktive Planungen den Weg zu einer großen Schulreform ebnen.“ Hamann (1993), S. 170., vgl. auch: Zentralinstitut (1920) sowie: Ohne Autor, Die Reichsschulkonferenz 1920 (1921).

²³ Vgl. Lundgreen (1981), Bd. II, S. 20.

²⁴ Stolze (1931), S. 14 ff.

„Die Mittelschule wird nach Geschlechtern im Hinblick auf verschiedene Berufssparten für Handel und Gewerbe, speziell für Mädchen für sozial- und hauswirtschaftliche Berufe, differenziert. Im Grundtenor ist man sich einig, (...) daß die Mittelschule entsprechend der wirtschaftlichen Struktur der Gesellschaft den Ansprüchen von Berufsanforderungen gerecht wird, die zwischen mechanisch-manuellen und abstrakt-geistigen Tätigkeiten anzusiedeln sind.“²⁵

Die Stundenpläne bleiben differenziert, der Unterricht findet als Fachunterricht durch wissenschaftlich vorgebildete Lehrer statt und die Allgemeinbildung bleibt schulische Hauptaufgabe. Lediglich zeitlich findet eine Anpassung statt, indem der Schulbesuch um ein Jahr verlängert wird. Darüber hinaus wird einem unverbindlichen Unterrichtsangebot ein breiter Raum zugestanden:

Eine zweite Fremdsprache, Buchführung, Kurzschrift, Maschinenschreiben, Werkunterricht (für Jungen), hauswirtschaftlicher Unterricht (für Mädchen) werden in die Bestimmungen aufgenommen.²⁶

Seit 1927 beinhaltet das Schlusszeugnis der Mittelschule in Preußen die „Mittlere Reife“ und bescheinigt einen 10-jährigen Bildungsgang mit Vollunterricht.

Preußen wird zum Vorbild für die mittleren Bildungsangebote in vielen anderen Ländern (Anhalt, Bayern, Braunschweig, Freistaat Danzig, Mecklenburg, Oldenburg, Saarland, Thüringen), aber nicht in allen: Baden, Bremen, Hamburg, Hessen, Lippe, Lübeck und Sachsen lehnen beispielsweise die Einrichtung der Mittelschule ab.

Für das mittlere Schulwesen wird noch eine Vereinbarung der Länder über die „Mittlere Reife“ 1931 wichtig: Sie kann auf verschiedenen Wegen erworben werden²⁷ und gilt als „Nachweis des Grades allgemeiner Bildung und geistiger Reife, der für den Eintritt in Berufe oder Berufslaufbahnen der mittleren Stufe des Berufsaufbaus notwendig ist“.²⁸ Lundgreen sieht bei der reichseinheitlichen Einführung der Mittleren Reife die Geburtsstunde des dreigliedrigen deutschen Schulsystems.²⁹

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Mittelschule im gesamten Schulwesen des frühen 20. Jahrhunderts ihren Platz gefunden hat:

²⁵ Keck (1999), S. 25 f.

²⁶ Vgl. Lundgreen (1981), Bd. II, S. 53.

²⁷ Z. B. „nach erfolgreichem Besuch einer ‚gehobenen Volksschule mit mindestens zehnjährigem Lehrgang‘ und dem Lehrplan der Mittelschule in den oberen Klassen; nach erfolgreichem Besuch der Fachschulen, die wie Aufbauschulen auf der Volksschule aufbauen (d. h. ab Klasse 8) und einen mindestens dreijährigen Lehrgang anbieten; nach erfolgreichem Besuch einer (niederen) Fachschule mit zweijährigem Lehrgang, die ihrerseits [einen] Volksschulabschluß und mindestens zweijährige praktische Betätigung im Berufsleben voraussetzt.“ Lundgreen (1981), Bd. II, S. 55.

²⁸ Vgl. Führ (1972), S. 285 f.

²⁹ Lundgreen (1981), Bd. II, S. 54.

„Die Berufsstruktur in den Wirtschaftsbetrieben war dreigliedrig und hatte einen ausgeprägten Mittelbau. Dieser Mittelbau wurde durch Berufe verkörpert, in denen 'Kopf- und Handarbeit, geistige und mechanische, anordnende und ausführende Tätigkeit vereinigt sind'. Das wiederum erfordert ein dreigliedriges Schulwesen, in dem die Mittelschule zwischen der Volksschule und dem Gymnasium ihre Aufgabe und Stellung einnahm.“³⁰

3.4. Im Nationalsozialismus (ab 1933)

Eines der drängendsten bildungspolitischen Probleme am Ende der Weimarer Republik ist, der Überfüllung von höheren Schulen und Hochschulen Herr zu werden. Man befürchtet die Schaffung eines nicht unterzubringenden „geistigen Proletariats“. Auf einer Konferenz im Juli 1930 schlagen die Konferenzteilnehmer³¹ daher vor, eine verschärfte Auslese für die höheren Schulen festzulegen und eine Aufwertung der Volks- und Mittelschulen, der Berufs- und Fachschulen vorzunehmen, so dass Schülerströme in den „Mittelbau des Bildungswesens“ umgeleitet werden können.³² An diese Steuerungsmaßnahmen knüpfen die nationalsozialistischen Machthaber an, wenn sie 1933 das „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“³³ verkünden. Reichsinnenminister Wilhelm Frick führt 1933 vor den Kultusministern der deutschen Länder aus:

„Die nationale Revolution gibt der deutschen Schule und ihrer Erziehungsaufgabe ein neues Gesetz: Die deutsche Schule hat den politischen Menschen zu bilden, der in allem Denken und Handeln dienend und opfernd, in seinem Volke wurzelt und der Geschichte und dem Schicksal seines Staates ganz und unabtrennbar zu innerst verbunden ist.“³⁴

Grundanliegen der nationalsozialistischen Erziehung ist die Ausrichtung auf die nationalsozialistische Weltanschauung und die Herbeiführung einer ihr gemäßen Denk- und Willenshaltung. Die pädagogische Zielsetzung – an der sich Schule und außerschulische Erziehungsinstanzen orientieren sollen – ist von der Parteiideologie (Mythos von Blut und Boden, geschichtliches Sendungsbewusstsein des „arischen“ Menschen, Führerprinzip und Dominanz des Staatszwecks) abgeleitet:

³⁰ Rudowicz (1992), S. 97.

³¹ Teilnehmer an der Konferenz in Berlin sind: Leitende Beamte des Reichsinnen-, Wirtschafts- und Arbeitsministeriums, sowie der Unterrichtsverwaltungen von Preußen, Bayern, Sachsen, Oldenburg und Lübeck, die sich mit den bildungspolitischen Auswirkungen der beginnenden Weltwirtschaftskrise beschäftigen und Leitsätze für Schulaufbau, Berufsauslese und Berechtigungswesen verabschieden. Vgl. Herrlitz; u. a. (2005), S. 127; Die „Leitsätze für Schulaufbau, Berufsauslese und Berechtigungswesen“ vom 2. Juli 1930 finden sich bei: Führ (1972), S. 261 ff.

³² Vgl. Herrlitz; u. a. (2005), S. 127 f.

³³ Vgl. Gamm (1964), S. 135 f.

³⁴ Michael/Schepp (1974), Bd. 2, S. 197.

Zentrales Anliegen der Erziehung soll sein, den „deutschen Menschen“ herauszubilden, der leistungsfähig und hingabebereit sei für Volk und Vaterland (bzw. für den Repräsentanten: den Führer). Erziehung und Bildung sind demnach ganz auf die Volksgemeinschaft und die von der Staatsführung gesetzten Zwecke ausgerichtet. Die Individualität tritt dahinter zurück (nach dem Motto: „Du selbst bist nichts, dein Volk ist alles!“).

Die Lebenserfüllung des Einzelnen wird nur in Zusammenhang gesehen mit dem Dienst an Volk und Staat (bzw. Führer). Hitler soll am 30. Januar 1933 – dem Tag der „Machtergreifung“ - seine Pädagogik in einem vertraulichen Gespräch folgendermaßen umrissen haben:

„Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muß weggeräumt werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene Jugend will ich. (...) Schmerzen muß sie ertragen. Es darf nichts Schwaches und Zärtliches an ihr sein. (...) Stark und schön will ich meine Jugend. Ich werde sie in allen Leibesübungen ausbilden lassen. Ich will eine athletische Jugend. Das ist das erste und wichtigste. So merze ich die Tausende von Jahren der menschlichen Domestikation aus. So habe ich das reine, edle Material der Natur vor mir. So kann ich das Neue schaffen.“³⁵

Die völkische Weltanschauung Hitlers, wie er sie in seinem Buch „Mein Kampf“ niedergeschrieben hat, soll das Fundament aller Erziehung sein. Alle Konzepte und Verordnungen über Maßnahmen im Bildungs- und Schulwesen beziehen sich auf die Erziehungsgrundsätze Hitlers und sind folglich nur die Ausführung seiner Wünsche und Vorstellungen.³⁶ In einem Erlass des Reichserziehungsministers Rust von 1938 heißt es:

„Die deutsche Schule ist ein Teil der nationalsozialistischen Erziehungsordnung. Sie hat die Aufgabe, im Verein mit anderen Erziehungsmächten des Volkes, aber mit den ihr eigentümlichen Erziehungsmitteln, den nationalsozialistischen Menschen zu formen. (...) Bildung als die eigentümliche Aufgabe der Schule erschöpft sich nicht in der Entfaltung der individuellen Kräfte des einzelnen. Durch die Vermittlung des Bildungsgutes gliedert sie den jungen Menschen in die geschichtliche Gemeinschaft seines Volkes ein, durch die Vermittlung tatsächlicher Kenntnisse und Fertigkeiten befähigt sie ihn, das Leben zu meistern. (...) [Der wahre Nationalreichtum Deutschlands liegt] in der Tüchtigkeit seiner Männer und Frauen. Aufgabe der deutschen Schule ist es darum, Menschen zu erziehen, die in echter Hingabe an Volk und Führer fähig sind, ein deutsches Leben zu führen, ihre geistigen Kräfte zu entfalten und zur höchsten Leistungsfähigkeit zu entwickeln, damit sie an ihrer Stelle die Aufgaben meistern, die Deutschland gestellt sind.“³⁷

³⁵ Michael/Schepp (1974), Bd. 2, S. 213 f. Hitler führte im engeren und vertrauten Kreis Gespräche, in denen er über die Erziehungsziele der nationalsozialistischen Erziehung referiert. Hermann Rauschnig, seit 1933 Präsident des Senats der Freien Stadt Danzig, nimmt an den Gesprächen teil, die in den Jahren 1932 – 1934 stattfinden. Das angegebene Zitat stammt von Rauschnings Aufzeichnungen.

³⁶ Schneider (2000), S. 335 f.

³⁷ Gamm (1964), S. 127 ff.

Mit diesem Erlass ist der Begriff der Bildung abgelöst durch den der Erziehung, an die Stelle der Anregung und Anleitung ist die Formung getreten.³⁸ Die Erziehungsziele des nationalsozialistischen Erziehungsprogramms sind: 1. Die körperliche Erziehung, 2. Bildung des Charakters, 3. wissenschaftliche Schulung. Hitler beabsichtigt eine drastische Reduzierung des zu vermittelnden Stoffs zugunsten der Leibeserziehung und Charakterbildung im nationalsozialistischen Sinn. Die geschichtlich-politische Bildung steht bei den Bildungsinhalten an der Spitze, beabsichtigt ist eine nationalsozialistische Indoktrination. An der Herstellung einer einheitlichen politischen Haltung („Gleichschaltung“ im Denken, Fühlen) sollen alle Erziehungsmächte und -institutionen mitwirken. Das ganze Schulwesen wird äußerlich und innerlich vereinheitlicht. Das Instrument der Gleichschaltung ist das 1934 eingerichtete Reichserziehungsministerium für ganz Deutschland.

Im mittleren Schulwesen kommt es 1939 mit den „Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Mittelschule“ zu einer Neuordnung, die eine rigorose Vereinheitlichung und Nivellierung zum Ziel hat: Die mittleren Schulen umfassen die grundständige Mittelschule mit den Klassen 1 bis 6 für Jungen und Mädchen oder die Mittelschuleinrichtung an Volksschulen in der Form des vierstufigen Aufbauzugs mit den Klassen 3 bis 6. Außerdem werden die Lehrbücher nach parteipolitischen Gesichtspunkten korrigiert, Schwerpunktfächer sind: Leibeserziehung, Deutsch, mit Geschichte, Erdkunde und Musik, Lebenskunde, ferner Englisch, Kurzschrift und Religion.³⁹ Bereits in einem Erlass von 1937 wird die Wichtigkeit der Leibeserziehung herausgestellt:

„Die Leibeserziehung führt den heranwachsenden Menschen durch planmäßige Entwicklung des angeborenen Bewegungs-, Spiel- und Kampftriebes auf dem Wege der Übung zur körperlichen Leistung und zum kämpferischen Einsatz. Sie schafft damit die körperlichen und seelischen Grundlagen für die Wehrfähigkeit und eine gesunde Freizeitgestaltung des Mannes.“⁴⁰

Im Jahr 1942 ersetzt man schließlich die Mittelschule durch die „Hauptschule“ nach österreichischem Vorbild bis Klasse 8 (der Plan der Mittelschule wird um zwei Jahre gekürzt, die Hauptschule schließt an den vierten Jahrgang der Volksschule an). Durch die Kürzung der Schulzeit wird das Bildungsangebot stark reduziert.

³⁸ Schneider (2000), S. 397.

³⁹ Es wird bei den Stundentafeln zwischen Jungen und Mädchen unterschieden, außerdem gibt es eigene Stundentafeln für die grundständigen Mittelschulen und die Aufbauzüge. Vgl. Fricke-Finkelburg (1989), S. 67 ff.

⁴⁰ Schneider (2000), S. 366 f.

„Der Hauptschule ist (...) aufgetragen, als Teil der einheitlichen nationalsozialistischen Erziehungsordnung über das Ziel der Volksschule hinaus die Leistungen zu steigern, frühzeitig eine nationalsozialistische Berufshaltung vorzubereiten, eine der Altersstufe angemessene abgerundete Gesamtschau der politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Grundlagen des deutschen Volkes zu vermitteln und die Ausrichtung des Lebens nach der germanisch-deutschen Wertordnung anzubahnen.“⁴¹

Schüler, die zur Arbeit in der Hauptschule vom Berufserzieher für geeignet befunden werden, sind zum Besuch verpflichtet, wenn sie nicht eine Höhere Schule besuchen. Die Pflichtauslese wird durch die Schulgeldfreiheit der Hauptschule ermöglicht.⁴² Neben der Indoktrination im Schulbereich steht die außerschulische Gemeinschaftserziehung durch parteigebundene Erziehungsorganisationen, z. B. in der Hitler-Jugend.

Betrachtet man die Schulentwicklung im Dritten Reich im Zusammenhang, kann man feststellen, dass es weder schulpolitisch noch organisatorisch zu „revolutionären“ Fortschritten kommt, wenngleich propagandistisch der Eindruck erweckt wird, seit 1933 habe sich das deutsche Schulwesen in einem planmäßigen Prozess grundsätzlicher Erneuerung befunden.⁴³ Der Nationalsozialismus verfügt zu keiner Zeit über eine durchdachte bildungspolitische Konzeption, mit der eine langfristige Neugestaltung des Schulwesens möglich gewesen wäre. Vielmehr zeigt sich ein nahezu „chaotisches Bild“ durch ungeklärtes Kompetenzgerangel zwischen Staats- und Parteiinstanzen, parteiinterne Machtkämpfe und persönliche Rivalitäten, die durch gelegentliche „Führerbefehle“ nur vorübergehend geschlichtet werden können.⁴⁴

⁴¹ Pax; u. a. (1942), S. 16.

⁴² Vgl. Maskus (1966), S. 135.

⁴³ Hamann (1993), S. 183.

⁴⁴ Vgl. Herrlitz; u. a. (2005), S. 136 ff.

4. Reale Bildung und das mittlere Schulwesen in Bayern

4.1. Die Anfänge

Johann Gottfried Groß (1703 – 1768) gilt mit seinem 1740 in Nürnberg publizierten Entwurf eines „seminarium oeconomico-politicum“ (politisch-ökonomischen Seminars) als Wegbereiter für die Aufnahme eigenständiger Realschulen in das staatliche Schul- und Bildungssystem Bayerns.⁴⁵

Groß wird am 8. Oktober 1703 in Uhlfeld als Sohn eines Pastors geboren. Nach dem Besuch des Gymnasiums studiert er in Halle und Leipzig Theologie, interessiert sich aber auch für Geschichte, Statistik, und Politik. Im Jahr 1740 folgt er einem Ruf nach Erlangen als Professor der Geschichte an die Ritterakademie, im darauffolgenden Jahr beginnt er mit der Herausgabe seiner politischen Zeitung, die nicht selten zu kontroversen Diskussionen führt, ihn finanziell allerdings absichert. Er zieht nach Nürnberg, wo er im Jahr 1745 von Kaiserin Maria Theresia zum Rath und Agenten ernannt wird. 1752 wird Groß Markgräfllich Brandenburgischer Rath und Historiograph, und 1765 Königlich Preußischer Hofrath. Er stirbt am 12. Juli 1768.⁴⁶

Der Hofrat und Journalist bemüht sich zeitlebens um die Verbesserung des bestehenden Schulwesens und besonders der Realschule, dessen großer Befürworter er ist. Sein Interesse an der Realschule entwickelt sich vermutlich schon während seiner Studienzeit in Halle, durch die enge Verbindung zum Pädagogium von Francke und durch seine Bekanntschaft mit Semler. Mit einer Förderung der Realfächer verpflichtet er sich einer vorbereitenden Berufsbildung und einer fundierten Allgemeinbildung, wobei diese Doppelseitigkeit durchaus mit Spannungen und Problemen verbunden ist. Groß plant, dass die Schüler seine Schule ab dem 7./8. Lebensjahr, bei einem flexiblen Einschulungsverfahren besuchen und nach acht Jahren mit 15 oder 16 verlassen. Zum Teil ist der Unterricht frei wählbar, neben einigen vorgegebenen Pflichtstunden.⁴⁷ Groß gibt das Jahrgangsklassensystem auf und richtet 15 Fachklassen ein. Als Fachklassen bietet er beispielsweise die „Theologischen Classen“, die „Buchstabir- und Lese=Classen“, die „Arithmetischen oder Rechen=Classen“, die „ausländischen Sprach=Classen“ oder die „Wirtschafts= oder Oeconomische Classe“ an.⁴⁸

⁴⁵ Vgl. hierzu und im Folgenden: Rothmeier (1987), S. 100 ff.

⁴⁶ Baader (1825), URL: <http://personen.digitale-sammlungen.de> (16.05.15).

⁴⁷ Hier ist bereits die Wahl- und Wahlpflichtfachdifferenzierung erkennbar, wie sie in der Realschulkonzeption der heutigen Bayerischen Realschule weiterhin existiert.

⁴⁸ Vgl. hierzu und bei den folgenden wörtlichen Zitaten: Rothmeier (1987), S. 103 ff., eine Auflistung der Fachklassen findet sich bei Buchinger (1983), S. 18.

Auch methodisch gibt Groß „realschulspezifische Lehrmethoden“ vor, so fordert er, „daß man so viel wie möglich eine Sache an der Sache selbst zeige und lehre“ oder „daß man bei dem Dozieren die Jugend auch in Aktivität zu setzen versuche“. Diese für seine Zeit sehr modernen Forderungen sind auch heute noch als Unterrichtsprinzipien präsent. Auch wenn das Realinstitut von Groß nicht in die Praxis umgesetzt werden kann, sind die von ihm entwickelten Ideen für die Konsolidierung realer Bildung für mittelständische Berufsgruppen in Bayern von Bedeutung: Einerseits wird die Notwendigkeit einer realen Bildung in Bayern erkannt und bildungspolitisch weiter verfolgt, andererseits wird durch die Fachklassen der Weg in Richtung Individualisierung der Schullaufbahn beschritten.

4.2. An der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert

Um die Jahrhundertwende konkurriert auch in Bayern eine beinahe verwirrende Anzahl unterschiedlicher Schulsystementwürfe miteinander. Verschärft wird diese Situation durch die Spannungen zwischen den pädagogischen Vorstellungen des Humanismus, des Realismus und der Aufklärungspädagogik. Zwei Persönlichkeiten und ihre Konzepte, die für die Realschulbildung in Bayern von besonderer Bedeutung sind, sollen nachfolgend kurz präsentiert werden:

Ein entschiedener Anhänger einer auf christlich-religiöser Grundlage beruhenden Aufklärung ist Heinrich Braun (1732 – 1792).

Braun wird am 17.02.1732 als Bäckersohn in Trostberg geboren, studiert in Salzburg und tritt 1750 in den Benediktinerorden in Tegernsee ein. Nach weiteren Studien im Kloster Rott am Inn und der Promotion, arbeitet Braun als Lehrer ab 1758 am Benediktinergymnasium in Freising, bis er 1762 als Professor der Theologie nach Tegernsee zurückkehrt. Kurfürst Max III. Josef ernennt Braun am 22.11.1768 zum Geistlichen Rat (dem „Geistlichen Rat“ obliegt von 1573 bis 1802 die Oberaufsicht über das bayerische Schulwesen) und beauftragt ihn, einen Trivialschulplan, Schulbücher und ein die Durchführung regelndes Generalmandat zu erstellen, das er 1770 vorlegt.⁴⁹

Unter Brauns Mitarbeit vollzieht sich in Bayern ein Wandel von der alleinigen lateinischen Gelehrsamkeit hin zu einer Kultur deutscher Bildung.

⁴⁹ Buchinger (1983), S. 27 f.

Mit letztgenanntem Generalmandat, das eine Neuordnung des Elementarschulwesens und die Einführung der Realien in der Volksschule vorsieht, legt Braun auch den Grundstein für den Realschulgedanken. So plädiert er für staatlich gelenkte Schulreformen, für die Vermittlung realer Kenntnisse und für die Errichtung von Feiertagsschulen.⁵⁰ Braun tritt zwar zunächst Ende 1772 von seinem Amt als Geistlicher Rat zurück, arbeitet aber weiterhin an schulpolitischen Themen. Es obliegt nun Johann Adam von Ickstatt (1702 - 1776) den Realschulgedanken in Bayern im Rahmen eines Schulprogramms weiterzuentwickeln.

Ickstatt wird am 06.01.1702 als Sohn eines Hammerschmieds in Vockenhausen geboren. Nach Lehr- und Wanderjahren im Ausland, studiert er seit 1725 an der Universität Marburg Philosophie, Mathematik und Physik. In Marburg hat er engen Kontakt zu Christian Wolff, dem philosophischen Wegbereiter der deutschen Aufklärung. In Mainz schließt Ickstatt sein Jurastudium mit dem Dokortitel ab. Kurfürst Karl Albrecht beruft ihn 1741 zu wichtigen diplomatischen Diensten und vertraut ihm die Miterziehung seines 14-jährigen Sohns Maximilian Josef an, den er für die Ideen der Aufklärung gewinnen kann. 1746 wird Ickstatt Professor für deutsches Staatsrecht, für Natur- und Völkerrecht, sowie für Cameralwissenschaft und Direktor der Universität Ingolstadt.⁵¹

Ickstatt beabsichtigt eine Reform des gesamten Schulwesens. Finanziert werden soll sie durch das eingezogene Vermögen des Jesuitenordens, den Papst Clemens XIV. am 21.07.1773 auflöst, und das einem eigenen Unterrichtsfond zugeführt werden soll. Ickstatt plant eine stufenmäßige Einheitsschule, die mit der Trivial- oder Volksschule (3 Jahre) beginnt, auf welche die Realschule oder das niedere Gymnasium (4 Jahre) aufbaut, woraufhin das lateinische oder höhere Gymnasium (5 Jahre) folgt, welches über das Lyzeum an die Universität führt. Jeweils das letzte Jahr an Realschule und höherem Gymnasium soll auf die nachfolgende Lehranstalt vorbereiten.

⁵⁰ Vgl. Buchinger (1983), S. 28.

⁵¹ Buchinger (1983), S. 28 ff.

22	17	Theolog.	Jurist.	Medizin.	Ökonom.	
21	16	Fakultät	Fakultät	Fakultät	Fakultät	
20	15	↑	↑	↑	↑	
19	14	Lyzeum oder philosophische Fakultät				
18	13	↑				
17	12	Lyzealvorbereitung				
16	11	Lateinisches oder höheres Gymnasium				→ Übergang ins Berufsleben
15	10					
14	9					
13	8	↑				→ Übergang ins Berufsleben
12	7	Latein, Griechisch		Begleitende Meisterlehre		
11	6					
10	5	Realschule oder niederes Gymnasium				
9	4					
8	3					
7	2					
6	1					
		Trivial- oder Volksschule				

Abb. 1: Ickstatts Schulreformplan vom 28.03.1774⁵²

Braun lehnt Ickstatts Vorschlag ab und entwirft in Konkurrenz zu diesem seinen eigenen Schulreformplan, in dem die Realschule eine vom Gymnasium grundsätzlich getrennte bürgerliche Schule ist. Braun unterscheidet „a) gemeine Bürgerkinder, Kinder von Handwerkern, b) Künstlersöhne und vornehmere Bürgerskinder, und c) von beyden angehende Studierende“. ⁵³ Der Verschiedenheit der Schüler entsprechen die drei Realklassen a) „die bürgerliche Nahrungs- und Hauswirthschafts-Classe, b) die bürgerlich-philosophische Classe, c) die bürgerlich-rhetorisch- und historische Classe“. Während Braun das Lehrangebot auf der Ebene der Realschule gemäß den künftigen beruflichen Bedürfnissen der Schüler differenziert, bereitet der Latein- und Griechischunterricht im dritten Jahr der rhetorisch und historischen Realschulabteilung auf den Besuch des Gymnasiums vor. Kurfürst Max III. Josef beauftragt schließlich den Präsidenten des Geistlichen Rats, Sigmund Graf von Spreti (1732 – 1809) damit, alle bereits existierenden Pläne mit einer Planungskommission zu begutachten und den per Mehrheitsentscheidung gefassten Beschluss vorzutragen. Weder Ickstatts Konzept, noch das von Braun findet die Zustimmung dieses Gremiums, das kurzerhand ein eigenes Lehrprogramm für Realschulen und Gymnasien erarbeitet, das sich allerdings an Ickstatts und Brauns Vorstellungen anlehnt.

⁵² Buchinger (1983), S. 34.

⁵³ Vgl. hierzu und im Folgenden: Buchinger (1983), S. 35 f.

Aber auch dieses Programm findet nicht die Zustimmung der zwischenzeitlich eingerichteten obersten Schulbehörde – dem Schuldirektorium –, das mit Johann Baptist von Steeb (1742 – 1800) und Jakob Anton Kollmann (1728 – 1787) besetzt ist und abermals einen neuen „Baierischen Plan“ entwirft.

Johann Baptist von Steeb wird 1742 in München oder Augsburg geboren und wächst in Augsburg und Dillingen auf, wo er die örtlichen Gymnasien besucht. Als die Familie 1761 nach Wien übersiedelt, studiert er an der Universität Wien Rechtswissenschaften. Mit Dekret vom 1. September 1766 wird er zum kurfürstlich bayerischen wirklichen Hofrat ernannt. Spätestens 1768 kehrt er nach München zurück, wo er am 5. Juni selben Jahres Maria Amalia Josepha Antonia Dominika geb. von Leelmacher zu Sandersheim heiratet. 1768 wird Johann Baptist zum Geistlichen Rat und 1769 zum „Rath bei dem kurfürstlichen Reriserium (Oberappellationsgericht)“ sowie Kanzleidirektor befördert.⁵⁴

Jakob Anton Kollmann gilt als Förderer des Schulwesens in Bayern. Er ist maßgeblich an der Einführung der Schulpflicht 1770 beteiligt. Er wird am 24. Juli 1728 in Friedberg/Bayern als Sohn eines Försters und Jägers geboren, studiert bei den Jesuiten in Augsburg und empfängt 1752 die Priesterweihe. 1770 erhält er den Ruf als kurfürstlicher Geistlicher Rat an den Hof in München. Im Jahr 1773 wird er mit Steeb „Concommissair“ über die bürgerlichen und von 1774 bis 1777 auch über die „sämtlichen lateinischen oder gymnastischen Schulen“ des ganzen Landes. Kollmann verunglückt am 5. Oktober 1787 in Affing (Landkreis Aichach-Friedberg) durch einen versehentlich gelösten Gewehrschuss tödlich.⁵⁵

Diese Schulordnung wird am 08.10.1774 von Max III. Josef ratifiziert und tritt mit Beginn des Schuljahres 1774/75 in Kraft. Somit ist Bayern der erste deutsche Staat, der ein öffentliches, durch staatlichen Hoheitsakt errichtetes Realschulwesen aufweisen kann. Eine zweijährige Realschule baut auf die dreiklassige Trivialschule auf und hat die Funktion einer gymnasialen Unterstufe. Dies wird in den Bestimmungen deutlich, wenn es heißt:

„Es sollen jene Schüler, welche bereits in den Trivialschulen einen solchen Fortgang gemacht haben, daß man sie zu einem wichtigeren Unterricht genug vorbereitet findet, künftighin in die Realschulen nicht nur eingewiesen, sondern auch kein Inländer in die sogenannte Rudiment (I. Klasse des Gymnasiums) gelassen werden, der nicht zuvor in den Trivial- und Realschulen für die höhere Klasse die erforderliche Geschicklichkeit sich erworben hat.“⁵⁶

⁵⁴ Kasper-Marienberg (2012), S. 88 ff.

⁵⁵ Ohne Autor (ohne Jahr): Kollmann, Jakob Anton, URL: <http://www.minerva-kultur.de/historische-personen/> (16.05.15).

⁵⁶ Ebner (1924), S. 7.

Die Realschulen sollen Schulen aller Bürger sein, „in welchen sie sowohl allgemeine als besondere Kenntnisse in Absicht auf ihre künftigen Berufsgeschäfte und die ganze Lebenswohlfaht erlangen können.“⁵⁷

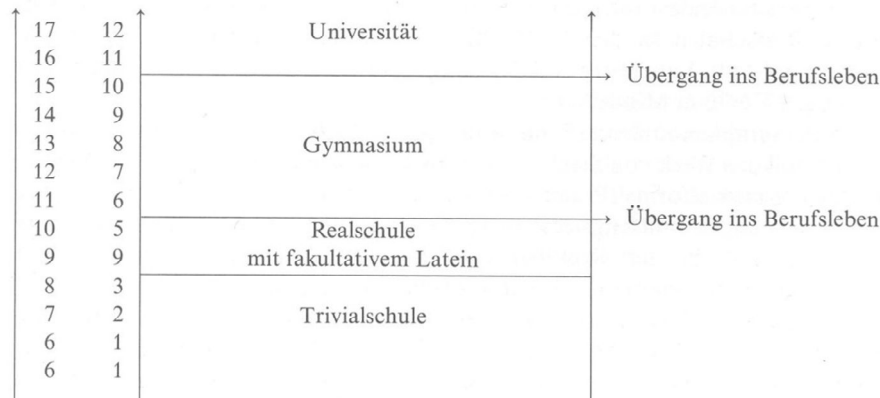


Abb. 2: Schulreformplan gemäß der Schulordnung vom 08.10.1774⁵⁸

Die Schulordnung von 1774 wird vielfach angegriffen. Kritisiert werden die enge Verbindung von Realschule und Gymnasium und die Tatsache, dass kaum ein Schüler nach der Realschule in den bürgerlichen Stand zurückkehre, die Realschule vielmehr direkt in das Gymnasium überleite.

Entscheidend für das staatliche Realschulwesen ist schließlich die „Schulverordnung für die churbaierischen Lyceen und Gymnasien“⁵⁹, die Heinrich Braun am 01.09.1777 vorlegt und die die endgültige Trennung von bürgerlicher und gelehrter Bildung gemäß Brauns Vorstellung vollziehen soll. Bereits am 30. April 1777 wird die Leitung des höheren Schulwesens (der Lyceen, Gymnasien und der mit den Gymnasien verbundenen Realschulen) Braun als Direktor übertragen, 1778 beaufsichtigt er schließlich das gesamte Schulwesen einschließlich der Trivialschulen. Die in Brauns Reform enthaltene Realschule ist streng vom Gymnasium getrennt, indem es in der Schulordnung § 30 heißt: „(...) es soll ohne besondere Ursache kein Schüler mehr ins Gymnasium gelassen werden, der im gemeinen Bürgerstande bleiben wird“.⁶⁰ Die Realschule umfasst drei Klassen und baut ebenfalls auf die Trivialschule auf. Braun ersetzt das Klassensystem durch das Fachsystem, in dem jeder Schüler – je nach beruflicher Absicht – länger oder kürzer bleiben kann.

⁵⁷ Ebner (1924), S. 7.

⁵⁸ Buchinger (1983), S. 42.

⁵⁹ Buchinger (1983), S. 47.

⁶⁰ Ebner (1924), S. 11.

„Das Bildungsangebot der Realschule umfaßte im Anschluß an die als Muster-
schule benannte Realschule des kurfürstlichen Kollegiatstifts zu München neben
der durchgängigen Glaubens- und Sittenlehre die Fächer Schrift, deutsche Sprach-
kunst, Rechnen, Briefkunst, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Land- und
Stadtwirtschaft sowie Mythologie für angehende Künstler. Französisch, Italie-
nisch und Zeichnungskunst blieben ‚besondern Stunden‘ vorbehalten.“⁶¹

In der Praxis gelingt es nicht, Latein vollständig aus der Realschule zu entfernen, da die
Realschule und die Prinzipienklasse (die Vorbereitungsklasse für das Gymnasium mit La-
tein) immer mehr verschwimmen, so dass faktisch nur noch zwei Realschulklassen übrig
bleiben. Die dritte Klasse der Realschule ersetzt nämlich zunehmend die von Braun aus
finanziellen Gründen aufgelöste fünfte Gymnasialklasse. Dennoch wird durch Brauns Re-
formplan von 1777 scharf zwischen der bürgerlichen Realschulbildung und der gelehrten
Gymnasialbildung unterschieden. Am Lateinunterricht dürfen nur die Realschüler teil-
nehmen, die für ihren späteren Beruf Lateinkenntnisse brauchen und umgekehrt wird „die
Teilnahme an den eigentlich ‚bürgerlichen‘ Fächern (...) den Vorbereitungsschülern nur
gestattet, wenn sie Talent und Fleiß genug besitzen, das neben den Lateinstudien noch zu
bewältigen.“⁶²

Unter der Herrschaft von Kurfürst Karl Theodor von der Pfalz (er herrschte von 1777 bis
1799) ist es um die Fortentwicklung der realen Bildung in Bayern schließlich schlecht
bestellt. Das Generalstudiendirektorium (5 bis 6 Mitglieder), das vom Prälatenstand ge-
wählt wird, leitet das Unterrichtswesen. Die oberste Entscheidungsgewalt behält sich Karl
Theodor allerdings mit seiner Verordnung vom 31. August 1781 selbst vor. Ein vom Kur-
fürsten ernanntes Curatorium überwacht schließlich den gesamten Schulbetrieb, bestätigt
das Lehrpersonal und muss auch einem neuen Schulplan zustimmen. Es misslingt in Bay-
ern zu dieser Zeit, die Realschule zu einer eigenständigen mittleren Schule mit lebens-
praktischem Bildungsangebot auszubauen. Als Konsequenz entstehen auf privater Initia-
tive einzelner, fortschrittlich denkender Schulmänner Industrie-, Kunst-, Zeichnungs- und
vor allem Feiertagsschulen, die für die späteren Gewerbe- bzw. Realschulen bahnbre-
chend sind.

⁶¹ Die genannten Fremdsprachen können nur in München besucht werden. Die Realschule ohne Fremdsprache wird
daher scharf kritisiert, da sie so auf eine Art gehobene Volksschule herabgestuft wird. Buchinger (1983), S. 48.

⁶² Ebner (1924), S. 13. (Vielleicht ist der Talentklassengedanke der Bestenförderung der heutigen Bayerischen Real-
schule doch schon älter als angenommen...)

Mit der Regentschaft Kurfürst Max IV. Josef (1799 – 1806) und späteren Königs Max I. Josef (1806 – 1825 - nachdem Bayern am 01.01.1806 zum Königreich proklamiert wird), beginnt unter seinem leitenden Minister Maximilian Joseph Freiherr (seit 1809 Graf) von Montgelas (1759 – 1838) auch im Schulwesen eine neue Ära.

Montgelas ist bayerischer Politiker und Staatsreformer des 19. Jahrhunderts. Von 1799 bis 1817 ist er Minister unter dem Kurfürsten und späteren König von Bayern Maximilian I. Montgelas ist ausgebildeter Jurist und Historiker. Sein Betätigungsfeld umfasst nahezu alle Bereiche der Politik. Besonders zwischen 1777 und 1799 konzipiert er Pläne für eine weitreichende Modernisierung der Verwaltung und Politik Bayerns, die er als Minister schließlich umsetzt.⁶³

Die Schule soll eine gemeinnützige Bildung vermitteln, die dem Volkswohl dient und der darniederliegenden Wirtschaft des Landes förderlich ist. Die politischen Umwälzungen und der Reformwille in weiten Kreisen der Bevölkerung begünstigen die Einrichtung neuer realistischer Lehranstalten. Grundlage für die Durchführung einer Schulreform ist eine straff organisierte Unterrichtsverwaltung in den Händen des Staates. Daher löst Montgelas am 06.10.1802 den „Geistlichen Rat“ auf und überträgt die oberste Leitung des Schulwesens an ein „General-Schul- und Studien-Direktorium“.⁶⁴ Erstes Ziel ist die Ausarbeitung einer neuen Schulordnung, mit der 1804 Joseph Wismayr (1767 – 1858) betraut wird.

Wismayr ist ein bayerischer Theologe und Pädagoge. Er ist zunächst Präfekt des lodronisch-rupertinischen Erziehungsstifts in Salzburg. 1803 wird er von Montgelas ins bayerische Innenministerium berufen, um das höhere Schulwesen im realistisch-philanthropischen Sinn neu zu ordnen.⁶⁵

Wismayr legt seinen „Lehrplan für alle kurpfalzbaierischen Mittel-Schulen oder für die sogenannten Real-Klassen (Prinzipien), Gymnasien und Lyceen“ umgehend vor. Er entwickelt eine Einheitsschule, in der die Realschule (9. – 12. Lebensjahr) auf die Volks- und Elementarschule (6. – 9. Lebensjahr) aufbaut und in das Gymnasium (12. – 15. Lebensjahr) übergeht, wobei das Lyzeum (15. – 18. Lebensjahr) auf die Universität vorbereitet. Die Realschule hat hierbei die Aufgabe, den Elementarunterricht fortzuführen und gleichzeitig auf das Gymnasium vorzubereiten, wobei Wismayr den Besuch des Gymnasiums für breite Teile der Bevölkerung für notwendig erachtet, indem er schreibt:

⁶³ Ohne Autor (letzte Änderung 2015): Maximilian von Montgelas, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Maximilian_von_Montgelas (16.05.15).

⁶⁴ Vgl. hierzu und im Folgenden: Buchinger (1983), S. 68 ff.

⁶⁵ Ohne Autor (letzte Änderung 2015): Joseph Wismayr, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Joseph_Wismayr (16.05.15).

Das Gymnasium sei bestimmt „für die Fortbildung des höheren Bürgerstandes des Künstlers, Kaufmanns, Fabrikanten, Unterbeamten, Ökonomen“, obwohl es neben Latein auch noch Griechisch lehrt und Französisch nur „außer den ordentlichen Schulstunden“ vorsieht.⁶⁶

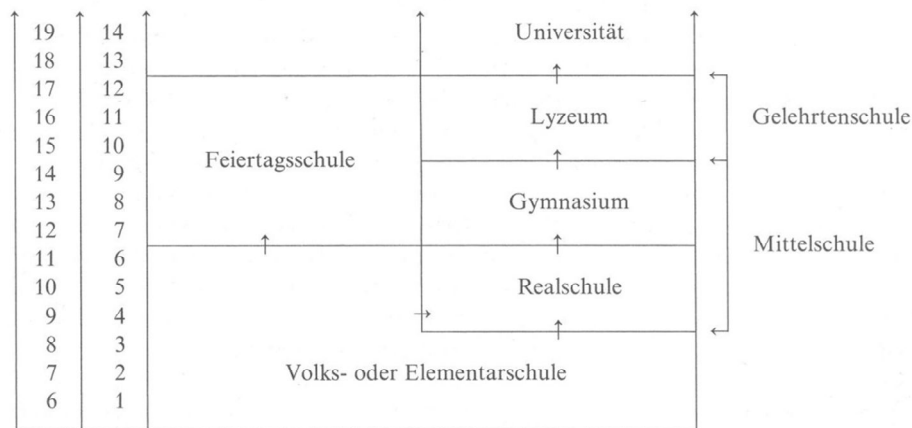


Abb. 3: Wismayrs Schulreformplan vom 27.08.1804⁶⁷

Bereits kurze Zeit nach der Einführung des Wismayrschen Lehr-Plans am 27.08.1804 kommt es zu heftiger Kritik seitens der Humanisten, besonders in Bezug auf den Gymnasialplan. Das „Geheime Schulen- und Studien-Bureau“, das seit dem 06.09.1805 das „General-Schul- und Studien-Direktorium“ abgelöst hat, veröffentlicht bereits am 12. November 1805 einen „Nachtrag zum Lehrplan für die churpfalzbaierischen Mittelschulen“, der eine Verminderung der für die Realien vorgesehenen Unterrichtsstunden zugunsten von Latein und Griechisch vorsieht.

Die Hinwendung der Regierung zur neuhumanistischen Bewegung bringt im Schulwesen schließlich einen radikalen Schnitt. Montgelas übernimmt 1806 im neuen Königreich Bayern das Ministerium des Innern selbst, dem auch die Leitung aller Bildungs- und Unterrichts-Anstalten obliegt. Georg Friedrich Freiherr von Zentner (1752 – 1835) werden die Schulangelegenheiten übertragen, wobei ihm neben Wismayr ein weiterer katholischer Beamter und der Protestant Friedrich Immanuel Niethammer (1766 – 1848) als Zentrale Schulräte zugeordnet werden.⁶⁸

⁶⁶ Ebner (1924), S. 27.

⁶⁷ Buchinger (1983), S. 73.

⁶⁸ „Zur sorgfältigen und schnellen Bearbeitung der vorzüglich bey den mittlern und deutschen Schulen vorkommenden Gegenstände[n]“ sollten Zentner „zwey Zentral-Schulräte, einer der katholischen, und einer der protestantischen Konfession beygegeben werden“. Da Hofmann und Wismayr allerdings beide katholisch waren, gehörten der Führungsgruppe neben dem Protestanten Niethammer zwei Katholiken an. Buchinger (1983), S. 76.

Zentner wird am 27. August 1752 in Straßenheim (heute Mannheim) geboren und ist ein deutscher Rechtsgelehrter und Staatsmann. Er ist zunächst als Professor für Staatsrecht an der Universität Heidelberg tätig, bevor er 1799 in die bayerische Ministerialbürokratie eintritt. Im Königreich Bayern ist er ab 1810 geschäftsführender Generaldirektor im Innenministerium und von 1823 bis 1831 Staatsminister der Justiz. Er ist unter anderem maßgeblich an der Bayerischen Verfassung von 1818 beteiligt.⁶⁹

Niethammer wird am 26. März 1766 in einer württembergischen Pfarrersfamilie geboren. Er studiert Philosophie und Theologie, später übernimmt er in beiden Fachgebieten Lehrtätigkeiten an verschiedenen Universitäten. Ab 1807 arbeitet er als bayerischer Zentralschulrat maßgeblich an der Lehrplanreform mit. 1833 wird ihm von König Wilhelm I. von Württemberg das Ritterkreuz des Ordens der württembergischen Krone verliehen, 1838 von Ludwig I. von Bayern das Ritterkreuz des Verdienstordens der Bayerischen Krone. Mit beiden Orden war die Erhebung in den Adelsstand verbunden.⁷⁰

„Die Niethammer übertragene Neuordnung des bayerischen Schulwesens markierte den Beginn lang andauernder vornehmlich weltanschaulich-patriotisch motivierter Auseinandersetzungen zwischen den von auswärts gerufenen und den sich deswegen brüskiert fühlenden einheimischen Gelehrten.“⁷¹ Nichtsdestotrotz leitet Niethammer die Wende zu einem vollausgebauten, eigenständigen Realschulwesen ein. Er weist den Realien einen mit den humanistischen Bildungsgütern gleichgestellten Bildungswert zu.

„Die neue Grundkonzeption des NIETHAMMERschen Normativ besteht darin, daß nach dem Durchlaufen der zweijährigen Elementar- und der vierjährigen Primärschule die Schüler in die Sekundärschule eintreten. Hier gabeln sich dann zwei parallele, gleichberechtigte Bildungsgänge. Während die Realbildung nach der zweijährigen Realschule am vierjährigen Realinstitut ihren Abschluß findet, kommt die wissenschaftliche Ausbildung nach dem Besuch des Progymnasiums (zweijährig) und des eigentlichen Gymnasiums (meist vierjährig) an der Universität zum Abschluß. Der Übertritt vom Realinstitut an die Universität ist möglich.“⁷²

⁶⁹ Ohne Autor (letzte Änderung 2015): Georg Friedrich von Zentner, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Georg_Friedrich_von_Zentner (16.05.15).

⁷⁰ Ohne Autor (letzte Änderung 2015): Friedrich Immanuel Niethammer, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Immanuel_Niethammer (16.05.15).

⁷¹ Buchinger (1983), S. 78.

⁷² Rothmeier (1987), S. 120 f.

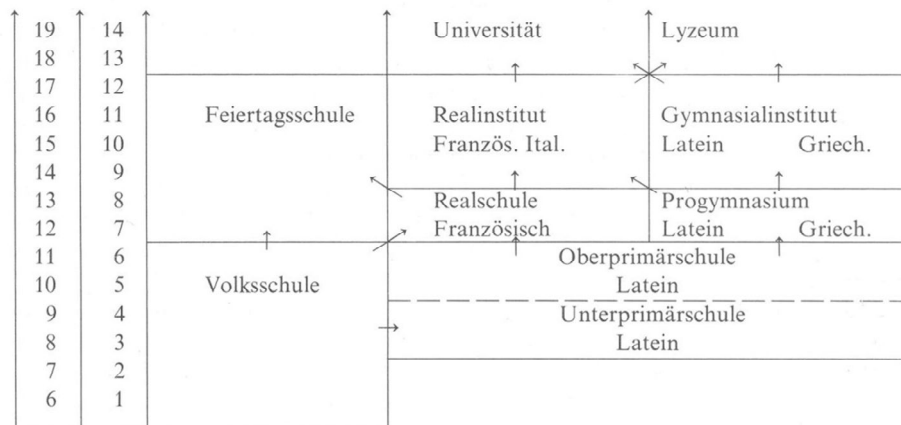


Abb. 4: Das Niethammersche Normativ vom 03.11.1808⁷³

Mit seinem neuen Lehrplan, der am 03.11.1808 als „Allgemeines Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten in dem Königreich Bayern“ von Max I. Josef bestätigt wird, versucht Niethammer den Streit zwischen realer und humanistischer Bildung durch eine vollkommen getrennte, aber qualitativ der gymnasialen Bildung gleichgestellte reale Bildung beizulegen. Niethammer stellt das Gymnasium der Realschule, die humanistische der realistischen Bildung als gleichberechtigt gegenüber. Er legt damit den Grundstein für das dreigliedrige Schulsystem in Bayern, indem die Selbstständigkeit der realistischen Unterrichtsanstalten erstmals staatlich anerkannt und praktisch durchgeführt wird. Gemäß des Normativs entstehen insgesamt 18 Realschulen und 2 Realinstitute (in Augsburg und Nürnberg).

Die kriegsbedingt desolante Finanzlage des Bayerischen Staates im Allgemeinen, die sich auch negativ auf den Etat für das Schulwesen auswirkt und ein andauernder Widerstand altbayerischer Aufklärer sowie katholischer Kreise gegen die zur Neugestaltung ins Land geholten „Ausländer“, Protestanten und Niethammers Normativ, veranlassen die Oberbehörden dazu, das gesamte Realschulwesen erneut einer Revision zu unterziehen. Am 24.08.1816 werden die Realinstitute aufgehoben, am 28.09.1816 folgt die Umwandlung der Realschulen in die von Zentner vorgesehenen zweijährigen höheren Bürgerschulen. Durch die Übertragung der Verantwortung an die Kommunen entzieht sich der Staat außerdem auf Jahrzehnte seiner bildungspolitischen Fürsorge für einen Großteil des handel- und gewerbetreibenden Bürgertums.

⁷³ Buchinger (1983), S. 89.

Die in ihrer Entscheidung autonomen Gemeinden richten die Lehranstalten allein gemäß örtlicher Bedürfnisse ein, was zu einem völlig uneinheitlichen Bürgerschulwesen führt, da sich die Städte keineswegs streng an das Regulativ von 1816 halten. Die permanente Finanznot gestattet es kaum, gut ausgebildete Lehrkräfte in angemessener Zahl einzustellen. Der Eintritt in die höhere Bürgerschule erfolgt nach der Volksschule, nach zwei Jahreskursen erhalten die Schüler jedoch keinerlei Berechtigung. Die Unterrichtsgegenstände ähneln denjenigen der ehemaligen Realschulen, sind inhaltlich jedoch stark reduziert und eher berufspraktisch ausgerichtet. Das geringe Ansehen der vom Staat vernachlässigten Bürgerschulen führt dazu, dass die Schülerzahlen in den lateinischen Vorbereitungsschulen immens ansteigen, obwohl viele Schüler für diese Schulart ungeeignet sind. Trotz aller Bemühungen der kommunalen und privaten Träger um die höheren Bürgerschulen, fristen die meisten von ihnen ein kümmerliches Dasein. Das Interesse des Staates gilt nach der Thronbesteigung Ludwig I. (1825 – 1848) mehr denn je den neuhumanistischen Gymnasien, denen durch die Bevorzugung durch Friedrich Wilhelm Thiersch (1784 – 1860) das Monopol der höheren Allgemeinbildung zufällt, was durch mehrere Lehrpläne in den Jahren 1824, 1829 und Änderungen 1830 belegt ist.

Thiersch wird am 17. Juni 1784 in Kirchscheidungen bei Freyburg geboren. Er ist ein deutscher Philologe, der auch als „Praeceptor Bavariae“ („Lehrer Bayerns“) und als „Vater der humanistischen Bildung“ in Bayern bezeichnet wird. Thiersch studiert seit 1804 in Leipzig und Göttingen, arbeitet als Privatdozent und Gymnasiallehrer, bevor er ab 1826 als ordentlicher Professor an der Universität München tätig ist. 1848 wird Thiersch, der seit 1814 Mitglied der Bayerischen Akademie der Wissenschaften ist, ihr Präsident. Nach der Thronbesteigung Ludwig I. 1825 wird er mit der Umgestaltung des höheren Bildungswesens beauftragt. In dem von ihm verfassten Lehrplan von 1829 reduziert er den Unterricht an den Gymnasien fast vollständig auf das Erlernen der alten Sprachen, ganz im Sinne des Königs.⁷⁴

Der 1825 eingerichtete „Oberste Kirchen- und Schulrat“ legt schließlich am 28.02.1829 einen Lehrplan für die sechsklassigen, staatlichen Lateinschulen vor, der die künftigen Handwerker und Gewerbetreibenden nach nur zwei Jahren Elementarschule mit 16 (1. – 3. Klasse), bzw. 12 Stunden (4. – 6. Klasse) Latein und sechs Stunden Griechisch (4. – 6. Klasse) konfrontiert und sogar auf Deutsch verzichtet.

⁷⁴ Ohne Autor (letzte Änderung 2015): Friedrich Thiersch, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Thiersch (17.05.15).

Thierschs Plan ignoriert das Bedürfnis des Handwerks, des Gewerbes und der aufkeimenden Industrie nach realistischem Unterricht und lebenden Sprachen. Die klassischen Sprachen bilden bei ihm den Mittelpunkt um den sich alle anderen Fächer straff gruppieren. Außerdem verfügt König Ludwig I. bereits am 27.09.1827 die Errichtung einer „Polytechnischen Zentralschule“ in München, deren Leitung er schon im August Josef von Utzschneider (1763 - 1840) überträgt.

Utzschneider wird am 2. März 1763 in Rieden am Staffelsee geboren und ist ein für die Entwicklung Bayerns zu Beginn des 19. Jahrhunderts äußerst einflussreicher Techniker, Unternehmer und Staatsbeamter. Von 1818 bis 1821 ist er Bürgermeister von München und nach der Verfassungsgebung von 1818 wird er Abgeordneter im Bayerischen Landtag und zum Ehrenmitglied der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Für seine Verdienste wurde der Sohn eines Bauern 1808 geadelt.⁷⁵

Für eine sechsjährige (später 6 Semester umfassende) Schulzeit werden Schüler aufgenommen, die die Elementarschule abgeschlossen haben und mindestens 12 Jahre alt sind. „Mit dieser Schule, aus der im Jahre 1868 die ‚Technische Hochschule München‘ hervorgehen sollte, kehrte der Staat in die seit 1816 den Gemeinden überlassene Verantwortung für das Realschulwesen zurück.“⁷⁶

Am 07.02.1829 folgt das Allerhöchste Reskript Ludwig I., das die Errichtung von Gewerbeschulen in allen größeren Städten des Reiches vorsieht. Ludwigs „Plan zu einer Gewerbeschule“ kann als staatliche Gründungsurkunde des realistisch-technischen Schulwesens in Bayern angesehen werden, wenngleich sich die Gewerbeschule von der Realschule grundsätzlich unterscheidet, da ihr der allgemeinbildende Charakter fehlt. Die einklassigen Gewerbeschulen nehmen mindestens 12-jährige Schüler auf, die eine Aufnahmeprüfung bestanden haben. Die Gewerbeschüler verpflichten sich gleichzeitig zur Teilnahme am Unterricht der Feiertagsschulen, so dass der Schwerpunkt der Gewerbeschulen auf absolutem Praxisbezug liegt. Mit der Errichtung der beiden polytechnischen Lehranstalten in Bayern (neben München übernimmt auch Nürnberg mit einigen Abweichungen den Lehrplan der Polytechnischen Zentralschule) ist ein höheres realistisch-technisches Schulwesen ins Leben gerufen, für das der technisch-gewerbliche Unterricht an den Gewerbeschulen die Grundlage schaffen soll.

⁷⁵ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Joseph von Utzschneider, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Joseph_von_Utzschneider (17.05.15).

⁷⁶ Buchinger (1983), S. 113.

„Der von den Gewerbeschulen gebildeten ersten Stufe des technischen Schulwesens folgten (...) die polytechnischen Schulen in München, Nürnberg und Augsburg. Sie standen allen jenen Schülern offen, die das fünfzehnte Lebensjahr erreicht oder überschritten, die Gewerbeschule mit Erfolg absolviert und die einmal jährlich abgehaltene Aufnahmeprüfung bestanden hatten.“⁷⁷

Das Diagramm zeigt die Schulstruktur in der DDR. Die vertikale Achse links markiert die Klassenstufen von 6 bis 19. Die horizontale Achse zeigt die verschiedenen Schulstufen. Die Volksschule umfasst die Klassen 1 bis 6. Ab der 7. Klasse gibt es verschiedene Wege: über die Feiertagschule (Klassen 7-11) oder die Handwerksfeiertagschule (Klassen 7-11) zur Polytechnischen Schule (Klassen 12-14), die dann zur Technischen Hochschule (Klassen 15-19) führt. Ein weiterer Weg führt über das Lyzeum (Klassen 12-14) zum Gymnasium (Klassen 15-19) und schließlich zur Universität (Klassen 20-24). Pfeile verdeutlichen die Übergänge zwischen den Stufen.

Klassenstufe	Schulstufe
1-6	Volksschule
7-11	Feiertagschule / Handwerksfeiertagschule
12-14	Polytechnische Schule
15-19	Technische Hochschule
12-14	Lyzeum
15-19	Gymnasium
20-24	Universität

Mit der Verordnung vom 16.02.1833, die für das realistisch-technische Schulwesen grundlegend ist, schafft die Regierung ein dem humanistischen Bildungswesen völlig gleichgestelltes Schulsystem, das in Stufen von der Elementarschule bis zur Universität führt. Ein in sich geschlossener Zug technischer Schulen schiebt sich nun zwischen die bereits etablierten Einrichtungen gelehrter und volkstümlicher Bildung, wodurch in Bayern erstmals ein institutionell zwischen dem Gymnasium und der Volksschule angesiedeltes mittleres Bildungswesen auf realistisch-technischer Grundlage entsteht.

⁷⁸ Buchinger (1983), S. 128.

Bereits mit dem Beginn des Schuljahres 1835/36 sind 30 Landwirtschafts- und Gewerbeschulen vorhanden, die der bayerischen agrarisch-kleingewerblichen Sozial- und Wirtschaftsstruktur entsprechen und durch eine Erweiterung und Ausgestaltung des Normallehrplans zunehmend allgemeinbildenden Charakter aufweisen.⁷⁹ Die stoffliche Überbürdung und die unerfüllbare Doppelfunktion der Gewerbeschulen, die auf das Gewerbe und die Polytechnischen Schulen vorbereiten müssen, zwingen das Ministerium des Handels und der öffentlichen Arbeit, zur Reorganisation dieser Schulform. Dieses neue Ministerium löst mit der Allerhöchsten Formations-Verordnung vom 11.11.1848 das Ministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten in der Leitung des realistisch-technischen Bildungswesens ab.

Am 27.04.1864 genehmigt König Ludwig II. (1864 – 1886), der seinem verstorbenen Vater auf den Thron gefolgt ist, den nach 15-jährigen Verhandlungen zustande gekommenen Reformplan für das realistische Schulwesen in Bayern, der mit der Königlich Allerhöchsten Verordnung vom 14.05.1864 in Kraft tritt. Laut dieser Verordnung sind Gewerbeschulen, Realgymnasien und polytechnische Schulen „öffentliche Schulen zur Vorbereitung für den gewerblichen, kaufmännischen, landwirtschaftlichen und höheren technischen Beruf“.⁸⁰ Hierbei ist die dreikursige, auf die Volksschule aufbauende Gewerbeschule ausschließlich auf die gewerblichen Bildungsbedürfnisse zugeschnitten, wobei jede Anstalt entsprechend der örtlichen Bedürfnisse noch Abteilungen für Landwirtschaft oder Handelskunde angliedern kann. Die Umgestaltung des ursprünglichen Fachschulcharakters zu einer allgemeinbildenden Schule findet somit ihre offizielle, staatliche Legitimation. Eine Berechtigung ist mit der Gewerbeschule nicht verbunden. Das auf die Lateinschule aufbauende, 4-kursige Realgymnasium berechtigt hingegen zum Übertritt an die polytechnische Schule, wenngleich seine Absolventen beim Universitätsstudium auf einzelne Bereiche beschränkt sind, so ist der „Übertritt an die Universität für Studien, welche nicht in den engeren Kreis der Facultätswissenschaften (Theologie, Jurisprudenz und Medicin) fallen“ erlaubt.⁸¹ Die neue, polytechnische Schule in München wird am 15.10.1868 ins Leben gerufen und führt seit dem 06.08.1877 den Namen „Technische Hochschule“.

⁷⁹ Buchinger (1983), S. 130.

⁸⁰ Vgl. hierzu und im Folgenden: Buchinger (1983), S. 153 f.

⁸¹ Bayerisches Hauptstaatsarchiv, MK 20883 „Organische Bestimmungen für die Realgymnasien in Bayern“ im „Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königreich Bayern“ vom 2. Oktober 1872, S. 362.

Die bayerische Realschule ist Buchinger zufolge im Jahr 1864 in ein neues Stadium ihrer Geschichte eingetreten, auch wenn sie bis 1877 noch den Namen „Gewerbeschule“ beibehält.⁸²

4.3. Im Kaiserreich

Mit der Gründung des Deutschen Reiches 1871 werden viele deutsche Staaten zusammengeführt. Das Bildungswesen liegt jedoch weiterhin in der Kompetenz der einzelnen Länder. Über Konferenzen, an denen Vertreter aus dem gesamten Reich teilnehmen oder über Lehrervereine findet ein Austausch über die Landesgrenze statt.

In Bayern sind für die Zeit des Deutschen Reiches drei Könige zu nennen: Ludwig II. (1864 – 1886), der Prinzregent Luitpold (1886 – 1912/13) und Ludwig III. (1913 – 1918). Die Innenpolitik wird jedoch weitgehend vom Parlament und den Ministerien dominiert, das Schulwesen ist – nach der Auflösung des Staatsministeriums des Handels und der öffentlichen Arbeit am 01.12.1871 - dem Königlichen Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten untergeordnet. Bis 1890 bestimmt Dr. Johann Freiherr von Lutz (1826 – 1890) die Politik, der als Minister des Innern auch für Schulangelegenheiten verantwortlich ist.

Lutz wird am 4. Dezember 1826 in Münnerstadt geboren und wächst mit sieben Geschwistern in sehr ärmlichen Verhältnissen als Kind eines Volksschullehrers auf. Nach dem Studium der Rechtswissenschaften an der Universität Würzburg von 1843 bis 1848 beginnt seine Karriere, die ihn 1867 zum Justiz- und 1869 zum Kultusminister werden lässt. Ab 1880 übernimmt Lutz den Vorsitz im Ministerrat. Je mehr sich König Ludwig II. aus der Politik zurückzieht, umso dominierender und mächtiger wird sein Ministerium. Als einflussreicher Politiker forcierte er schließlich maßgeblich das Verfahren um die Entmündigung des Königs, indem er beispielsweise im März 1886 Obermedizinalrat Bernhard von Gudden, einen Spezialist für Gehirnanatomie, mit einem Gutachten über Ludwigs Geisteszustand beauftragt. Lutz wird 1880 in den erblichen Adelsstand erhoben und 1884 zum Freiherrn.⁸³

Um 1870 gibt es – wie oben beschrieben - in Bayern bereits Schulen auf der mittleren Ebene, die stärker auf die Naturwissenschaften (Realien) ausgerichtet sind, oder aber auf Industrie, Handel und Gewerbe.

⁸² Buchinger (1983), S. 156.

⁸³ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): König Ludwig II von Bayern, URL: <http://www.koenig-ludwig.org/> (17.05.15).

Sie können unter dem Begriff der „technischen Anstalten“ zusammengefasst werden. Mit der Verordnung vom 3. September 1868 ist im Anschluss an die Gewerbeschule auch der Besuch der technischen Mittelschule, die man „Industrieschule“ nennt, möglich. Sie tritt an die Stelle der ursprünglichen polytechnischen Schulen als staatliche Einrichtung und ermöglicht nach zwei Jahren den Übertritt an die Technische Hochschule, soll aber auch in drei Jahren auf den unmittelbaren Eintritt in die Praxis der höheren gewerblichen und industriellen Betriebe vorbereiten.⁸⁴ Die Industrieschulen gliedern sich in der Regel in „eine mechanisch-technische, eine chemisch-technische [und] eine bautechnische Abteilung“⁸⁵. Mit der Verordnung vom 29.07.1900 werden die Industrieschulen mit den Realschulen organisatorisch verbunden und gelten als deren Fortsetzung bis zu ihrer Aufhebung im Jahr 1907.

„Von den insgesamt 36 Gewerbeschulen, die 1870/71 im Königreich Bayern bestanden, hatten alle eine Allgemeine Abteilung, 22 eine Handelsabteilung und drei eine landwirtschaftliche Abteilung. (...) Verbunden waren sie durch den umfangreichen gemeinsamen allgemeinen Unterricht, der nicht nur das erste Schuljahr bestimmte, sondern darüber hinaus auch weiterhin den größten Anteil hatte.“⁸⁶

Während die ersten beiden Kurse zur Vorbereitung auf die Anforderungen des niederen Gewerbestandes dienen, soll der dritte Kurs eine höhere technische Ausbildung für die mehr industriellen Gewerbezweige vermitteln.⁸⁷

Ein massiver Schülerrückgang, eine immense Stofffülle, die Überforderung eines Großteils der Schüler (80 % der Schüler musste mindestens einen Kurs wiederholen)⁸⁸ und die Tatsache, dass drei Jahre zu wenig Zeit für eine gründliche Ausbildung bieten, hat zur Folge, dass die Gewerbeschulen 1877 allmählich zu sechsjährigen Realschulen umgestaltet werden, wobei der Übertritt für die Schüler mit einer Aufnahmeprüfung verbunden ist. Die Ausarbeitung des neuerlichen Reformplans wird Gustav Adolf Kleinfeller (1824 – 1899) übertragen, der seit 1872 dem „Obersten Schulrath“ angehört, der das Staatsministerium des Innern in Schulangelegenheiten berät.

⁸⁴ Zwerger (1914), S. 3 f.

⁸⁵ Buchinger (1983), S. 158.

⁸⁶ Bock (1993), S. 431.

⁸⁷ Vgl. Widenbauer (1927), S. 66.

⁸⁸ Buchinger (1983), S. 165.

Schulstandorte, die – aus finanziellen und personellen Gründen - keine sechsklassige Realschule einrichten können, dürfen auch eine vierklassige Schule installieren.⁸⁹ Die Realschule nimmt Kinder im Alter ab 10 Jahren in den ersten Kursen auf und verteilt den Lehrstoff auf 6 Klassen, was eine bessere Ausbildung gewährleistet, da der Unterrichtsstoff langsamer, aber umso gründlicher behandelt werden kann. Sie hat den Zweck, „eine höhere bürgerliche Bildung auf sprachlich-historischer und mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundlage zu gewähren und zu religiös sittlicher Tüchtigkeit zu erziehen“.⁹⁰ Die Realschule bietet das Englische als zweite Fremdsprache an und stellt die Muttersprache Deutsch in den Mittelpunkt des Gesamtlehrplans. Sie hat somit zusammenfassend zwei Funktionen: Sie ist weiterführende Schule, die eine erweiterte allgemeine Bildung für die bürgerlichen Berufe bezweckt und Zubringerschule für die Oberrealschule, die am 14.06.1907 als neuer Schultyp eingeführt wird, mit dem Ziel der Vorbereitung auf das Hochschulstudium.⁹¹

Mit der Anerkennung des realistischen Unterrichtsprinzips in Bayern hat zugleich auch der Grundsatz der Allgemeinbildung gesiegt. Die Realschule, die aus den Bedürfnissen der Zeit entstanden ist, hat sich mit der „Schulordnung für die Realschulen im Königreiche Bayern“ vom 29.04.1877 als eigenständige Schulart im höheren Schulwesen etabliert und existiert parallel zu den humanistischen Anstalten. Sie findet in den ersten Jahren ihres Bestehens großen Zulauf, so ist die Schülerzahl von 7 685 im Jahr 1877/78 auf 14 031 im Jahr 1906/07 gestiegen.⁹² Folglich scheint es nur konsequent, dass die Forderungen nach einer eigenen bayerischen Oberrealschule immer lauter werden, die ab dem Schuljahr 1906/07 schrittweise als neunklassige Vollanstalt eingerichtet wird. Die von Prinzregent Luitpold am 11.09.1894 erlassene „Schulordnung für die Realschulen im Königreiche Bayern“ bildet vorerst den Abschluss der inneren Ausgestaltung der sechsklassigen Realschule. Die Belastung der Schüler soll gegenüber 1877 nochmals reduziert werden, um die Homogenität innerhalb des Lehrprogramms zu verbessern.

⁸⁹ Die vierklassigen Realschulen kommen besonders auch den Eltern zugute, die sich trotz erlassenen Schulgeldes, gewährter Stipendien und Lernmittelbeihilfen finanziell nicht in der Lage sehen, ihre Kinder sechs Jahre lang in eine weiterführende Schule zu schicken. Auch mit dem um zwei Jahre reduzierten Lehrprogramm ermöglicht die Realschule den sozialen Aufstieg und vermittelt ein hohes Maß an Allgemeinbildung. Buchinger (1983), S. 168.

⁹⁰ Widenbauer (1927), S. 108.

⁹¹ Vgl. Zwerger (1914), S. 4 und Bock (1993), S. 433, sowie die „Verordnung König Luitpolds von Bayern“, vom 14. Juni 1907 (Bayerisches Hauptstaatsarchiv, MK, 20559)

⁹² Vgl. die Tabelle bei Buchinger (1983), S. 173.

Gemäß der Schulordnung vom 30. Mai 1914 zählen zu den höheren Lehranstalten humanistische Gymnasien, Progymnasien, Lateinschulen, Realgymnasien, Realprogymnasien, Oberrealschulen, Realschulen, sowie höhere Mädchenschulen.⁹³ „Die höheren Lehranstalten haben den Zweck, ihre Schüler auf religiöser Grundlage zu sittlicher Tüchtigkeit zu erziehen, ihnen eine höhere allgemeine Bildung in vaterländischem Geiste zu gewähren und sie zu selbstständiger Geistesarbeit fähig zu machen.“⁹⁴ Die Realschule leistet eine vertiefte Ausbildung in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und eine erweiterte allgemeine Bildung für die bürgerlichen Berufe, bereitet aber gleichzeitig zum Eintritt in die oberen Klassen der Oberrealschule vor. Grundsätzlich nehmen die höheren Lehranstalten Schüler in die 1. Klasse auf, die das 9. Lebensjahr vollendet, das 12. noch nicht überschritten haben. Vor der Aufnahme muss eine Prüfung bestanden werden. Mit der Schulordnung von 1914 wird die Verbindung von Anstalten und Klassen möglich. Wenn beispielsweise zwei Lehranstalten gleiche Lehrziele im gleichen Fach haben, können die Schüler gemeinsam unterrichtet werden, außerdem wird der Übergang von einer Lehranstalt zu einer anderen erleichtert.

4.4. In der Weimarer Republik

Seit dem 11.11.1918 hat der frühere pfälzische Volksschullehrer Johannes Hoffmann (1867 – 1930; MSPD) in der Revolutionsregierung der „bayerischen Republik“ unter Kurt Eisner (1867 – 1919; USPD), das Amt des Kultusministers inne.

Hoffmann wird am 3. Juli 1867 in Ilbesheim bei Landau in der Pfalz geboren. Nach dem Besuch des Gymnasiums, der Präparandenanstalt und des Lehrerseminars arbeitet er an mehreren Schulen unter Anderem in Kaiserslautern, wo seine politische Karriere als Mitglied des Stadtrats beginnt. 1912 wird er für den Wahlkreis Kaiserslautern-Kirchheimbolanden in den Reichstag gewählt, dessen Mitglied er bis zu seinem Tode bleibt.⁹⁵

Nach der Ermordung Eisners am 21.02.1919 wird Hoffmann Ministerpräsident und bleibt Kultusminister bis zu seinem Rücktritt am 14.03.1920.

⁹³ Vgl. Zeitschrift des Bayerischen Statistischen Landesamtes, 56. Jg., S. 52 ff., neben den genannten Schularten konnten außerdem je nach Bedürfnis Reformrealgymnasien und Reformrealprogymnasien als höhere Lehranstalten eingerichtet werden.

⁹⁴ Spindler (2007), S. 409.

⁹⁵ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2014): Johannes Hoffmann (SPD), URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Johannes_Hoffmann_%28SPD%29 (17.05.15).

Hoffmann bringt als ehemaliger Lehrer eine Reihe von Neuerungen im Schulwesen auf den Weg und versucht mit zahlreichen Initiativen das bayerische Schulwesen im Sinne der Reichsverfassung zu reformieren: Zunächst benennt er das „Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten“ in das „Staatsministerium für Unterricht und Kultus“ um. Diese Umbenennung ist Programm. Das Hauptanliegen Hoffmanns ist die Trennung von Kirche und Schule, die mit der Verordnung vom 16.12.1918 die „Beaufsichtigung und Leitung der Volksschulen“ betreffend, vollzogen wird, indem die geistige Schulaufsicht durch die Regierung des Volksstaats Bayern ersetzt wird.⁹⁶ Des Weiteren ist die Konsolidierung des durch Kriegsfolgen und Revolution beeinträchtigten Volksschulwesens von Bedeutung: Mit der Bildung von Lehrerräten für das Volksschulwesen tritt an die Stelle einer autoritären Schulleitung ein den Lehrern zugebilligtes Mitwirkungsrecht. Zudem erlässt das Staatsministerium für Unterricht und Kultus am 01.08.1919 die „Verordnung über die Errichtung der Volksschulen und die Bildung der Schulsprengel“, die als Hoffmannsche Simultanschulverordnung in die bayerische Schulgeschichte eingegangen ist. Die Verordnung erleichtert die Einrichtung von Simultanschulen neben Bekenntnisschulen. Darüber hinaus wird eine Neuregelung der Gehalts- und Rechtsverhältnisse der Volksschullehrer in Angriff genommen. Das „Volksschullehrergesetz“ ordnet die Rechtsverhältnisse des Volksschullehrerpersonals, die laut Art. 1, III ab 1919 „Beamte des Staates“ sind. Das Grundgehalt wird auf 2100 M jährlich festgesetzt. Des Weiteren überträgt das „Schulbedarfsgesetz“ „die vermögensrechtliche Verwaltung und Vertretung der öffentlichen Volksschulen (...) den Gemeinden“, regelt die Errichtung von Schulen und Lehrerstellen und hebt das Schulgeld für Volksschulen auf. Beide Gesetzte werden - trotz Unzufriedenheit mit einzelnen Paragraphen - am 14.08.1919 mit großer Mehrheit angenommen. Die Neuerungen Hoffmanns finden einen ersten Abschluss mit der „Verordnung über Schulpflege, Schulleitung und Schulaufsicht für die Volksschulen“ vom 28.08.1919. Im Mittelpunkt der von Kultusminister Johannes Hoffmann betriebenen Schulpolitik stehen erkennbar Reformen, die das Volksschulwesen betreffen.

⁹⁶ Vgl. hierzu und im Folgenden: Eggersdorfer (1920), S. 118 ff.

Im Bereich der höheren Unterrichtsanstalten, kommt es mit der Bekanntmachung vom 01.12.1918 zur „Errichtung von Schülerausschüssen und Schulversammlungen“, denen das Recht zusteht, begründete Bitten, Wünsche und Beschwerden beim Anstaltsvorstand vorzubringen. Darüber hinaus ist die Ministerialentschließung über das „Aufnahmealter und Anforderungen bei der Aufnahmeprüfung für die I. Klasse“ vom 21.05.1919 von Bedeutung.⁹⁷ Es werden nunmehr Schüler in die I. Klasse der höheren Lehranstalten aufgenommen, die die vier Volksschulklassen besucht, das 13. Lebensjahr aber noch nicht überschritten haben. Die Aufnahmeprüfung wird modifiziert, in Religion wird nur geprüft, wer auch den Religionsunterricht besucht hat, Deutsch und Rechnen bleiben. Die Aufnahme hängt außerdem vom Bestehen einer achtwöchigen Probezeit und dem Lehrerratsbeschluss ab. Die im Schuljahr 1918/19 bestehenden 48 Realschulen mit 18 724 Schülern⁹⁸ sind grundsätzlich nur für Knaben bestimmt, Mädchen werden erst mit dem Schuljahr 1919/20 zugelassen. Besonders die Realschulen finden mit 1 022 Mädchen großen Zulauf, wobei die Real- und Oberrealschule in der Ära Hoffmann insgesamt einen gewaltigen Aufschwung erleben.⁹⁹ Der „Förderung und Vertiefung der Beziehungen zwischen Eltern und Lehrern, Schule und Familie“ sollen die von Kultusminister Hoffmann mit Verordnung vom 31.12.1919 geschaffenen „Elternbeiräte an höheren Unterrichtsanstalten“ dienen.¹⁰⁰ An den Sitzungen des für ein Jahr gewählten Elternbeirats nehmen auch die Anstaltsleitung und ein entsandter Lehrer teil. Aufgabe der Elternbeiräte ist es, Wünsche und Anregungen von Eltern an die Anstaltsleitung zu übermitteln und Eltern über wichtige Änderungen in der Schule zu unterrichten.

Um die Zusammenarbeit der Kultusministerien der Länder untereinander mit dem Reichsministerium des Innern zu fördern, findet eine erste Zusammenkunft der Kultusminister der Länder mit dem Reichsministerium des Innern bei einer gemeinsamen Konferenz vom 20. – 22. Oktober 1919 in Berlin statt. Die Konferenz bewältigt ein großes Programm: Die Reichsschulkonferenz soll vorbereitet, die Verfassungsbestimmungen erörtert und der Reichsschulausschuss gegründet werden. Letzterer soll als ständiger Ausschuss aus Vertretern der Länder eine feste Verbindung zum Reichsministerium des Innern schaffen.

⁹⁷ Buchinger (1997), S. 33.

⁹⁸ Statistisches Landesamt Bayern (1919), S. 463.

⁹⁹ Vgl. Zeitschrift des Bayerischen Statistischen Landesamtes, 56. Jg., S. 54; S. 65.

¹⁰⁰ Eggersdorfer (1920), S. 110 ff.

Der Reichsschulausschuss nimmt mit 30 Mitgliedern Ende November 1919 seine Arbeit auf und bleibt bis zum Februar 1923 das wichtigste Organ der Zusammenarbeit zwischen Reich und Ländern auf dem Gebiet des Schulwesens.¹⁰¹

Auch wenn die Regierungen in Bayern in der Folgezeit häufig wechseln¹⁰², im Staatsministerium für Unterricht und Kultus bleibt eine gewisse Kontinuität gewahrt in der Person des seit 1902 im Ministerium tätigen und nunmehr zum Kultusminister ernannten Dr. Franz Matt (1860 – 1929; BVP).

Matt wird am 9. September 1860 in Offenbach an der Queich geboren. Nach dem Besuch des Gymnasiums in Speyer, studiert er Rechtswissenschaften an der Ludwig-Maximilians-Universität München und in Leipzig. Nach seiner Promotion im Jahre 1879 hat Matt zahlreiche Ämter im bayerischen Staatsdienst inne. Nach mehreren Schlaganfällen muss Matt am 11. Oktober 1926 aus Gesundheitsgründen sein Ministeramt aufgeben und zieht sich aus der Politik zurück.¹⁰³

Der konservative Matt leitet das Ministerium seit dem 16.03.1920 bis zu seinem Rücktrittersuch am 09.10.1926. Dr. Franz Xaver Goldenberger (1867 – 1948; BVP) – ehemals Ministerialdirektor im Kultusministerium – tritt Matts Nachfolge als Kultusminister an und bleibt bis zu seiner zwangsweisen Entfernung durch die Nationalsozialisten am 09.03.1933 im Amt.

Goldenberger wird am 3. Juni 1867 in München geboren. Nach dem Studium der Rechtswissenschaften ab 1887 an der Ludwig-Maximilians-Universität München tritt er in den bayerischen Staatsverwaltungsdienst ein. Seine Beamtenlaufbahn führte ihn 1912 als Regierungsrat ins Bayerische Kultusministerium, wo er 1918 zunächst zum Ministerialrat und 1926 schließlich zum Ministerialdirektor ernannt wird.¹⁰⁴

Unter Matt findet eine Revision der bayerischen Schulpolitik der Vorjahre statt, die Reformen in Bayern kommen ins Stocken. In einem ersten Schritt wird auf Antrag des Domkapitulars Dr. Wohlmuth (BVP) die Simultanschulverordnung Hoffmanns außer Kraft gesetzt.

¹⁰¹ Vgl. Führ (1972), S. 41 ff.

¹⁰² Ministerpräsidenten sind Dr. Gustav Ritter von Kahr (1920 – 1921), Hugo Graf Lerchenfeld-Köfering (1921 – 1922) und Dr. Eugen Ritter von Knilling (1922 – 1924), Dr. Heinrich Held (1924 – 1928, ab 1928 bis 1933 geschäftsführender Ministerpräsident), vgl. Buchinger (1997), S. 37.

¹⁰³ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2014): Franz Matt, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Franz_Matt (17.05.15).

¹⁰⁴ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2014): Franz Goldenberger, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Franz_Goldenberger (17.05.15).

Der noch von der Regierung Hoffmann eingebrachte Antrag auf „Änderung der Vorschriften über die Verheiratung der Volksschullehrerinnen“ kann trotz heftiger Kritik von Matt nicht verhindert werden, so dass es „vom 1. Juli 1921 an (...) den Volksschullehrerinnen frei [steht], ob sie im Falle der Verheiratung im Dienste bleiben oder um Entlassung nachsuchen wollen.“¹⁰⁵ Ein weiterer Schritt seitens der BVP richtet sich gegen den Religionserlass vom 25.01.1919, indem durch eine Verordnung des Kultusministers Matt vom 06.05.1920 die Abmeldung der Schulkinder aus dem Religionsunterricht nur noch innerhalb von acht Tagen nach Beginn des Schuljahres möglich ist. Die gleiche Frist gilt für Lehrer, die keinen Religionsunterricht mehr erteilen wollen. Auch die Hoffmannsche Verordnung über Schulpflege, Schulleitung und Schulaufsicht wird 1922 unter der Regierung Lerchenfeld revidiert. Mit der Wiedereinführung des Konkordats und den Verträgen mit den evangelischen Kirchen wird die kirchliche Schulaufsicht erneut eingerichtet und die Bekenntnisschule wieder zur Regelschule.

Auch das Ende des Reichsschulausschusses im Februar 1923 geht auf eine bayerische Initiative zurück. Bayern entsendet zur 6. Sitzung keinen Vertreter mehr, sondern Matt nimmt zu den Tagesordnungspunkten schriftlich Stellung und äußert sich zudem kritisch zur bisherigen Arbeit des Reichsschulausschusses. Er empfiehlt, dass dieser nur noch dann zusammentritt, wenn die Länder an einer gemeinsamen Regelung interessiert seien, des Weiteren soll der Austausch der Unterrichtsverwaltungen der Länder untereinander und mit dem Reichsministerium des Innern fortan schriftlich erfolgen. Daraufhin kommt die Zusammenarbeit zwischen Reich und Ländern auf dem Gebiet des Schulwesens für die nächsten eineinhalb Jahre nahezu völlig zum Erliegen. Erst am 7. Oktober 1924 treten die Kultusminister bei einer Konferenz in Berlin erneut zusammen. Die Kultusminister aller Länder, außer Bayern, Württemberg und Hessen sind der Einladung gefolgt – die drei Länder werden durch leitende Beamte vertreten. Folgende EntschlieÙung wird als Konferenzergebnis festgehalten:

„Die Konferenz hält zur Wahrung der notwendigen Einheitlichkeit des deutschen Schulwesens und zur Vermeidung gesetzgeberischer Maßnahmen des Reichs die Einsetzung eines sechs- bis achtköpfigen Ausschusses der Unterrichtsverwaltungen der Länder unter Vorsitz des Reichsministeriums des Innern für notwendig.“¹⁰⁶

¹⁰⁵ Buchinger (1997), S. 40.

¹⁰⁶ Führ (1972), S. 55.

Die Einheitlichkeit im Schulwesen soll künftig nicht durch Reichsgesetze, sondern durch Vereinbarungen der Länderverwaltungen unter Mitwirkung des Reichsministers des Inneren gesichert werden.¹⁰⁷ Bayern hat neben Preußen und Sachsen einen ständigen Sitz im „Ausschuss für das Unterrichtswesen“, der um eine gewinnbringende Zusammenarbeit zwischen Reich und Ländern bemüht ist und bis zum Ende der Weimarer Republik mehr als 20 Vereinbarungen abschließen kann. Trotzdem bleiben das deutsche Schulwesen und die Lehrerbildung weiterhin sehr uneinheitlich und es stimmen nicht immer alle Länder einer Vereinbarung zu. Diese Tatsache wird dadurch noch verstärkt, dass das Reich seit 1924 die Verantwortung für das Bildungswesen nahezu völlig den Ländern überlässt.

Die wohl bedeutendste schulgeschichtliche Veränderung im bayerischen Realschulwesen in der Zeit der Weimarer Republik stellt der Übergang der Realschulen an den Staat dar. Die Kreisgemeinden sind nicht mehr in der Lage, die beträchtlichen Mittel für die immer stärker wachsenden Schulen aufzubringen. Durch das „Gesetz über Notmaßnahmen für die Kreisgemeinden“ vom 28.03.1924 werden die bisher von den Kreisgemeinden getragenen Real- und Oberrealschulen vom Staat übernommen, gleiches gilt für die ebenfalls aus Kreismitteln unterhaltenen Progymnasien und Lateinschulen.

„Mit dem Übergang der Realschulen an den Staat war eine Entwicklung abgeschlossen, die fast für ein Jahrhundert lang den Realanstalten den Stempel einer Schulgattung zweiten Grades aufgedrückt und zu mancherlei Unzuträglichkeiten und hinsichtlich der Besoldung und Beförderung der Lehrkräfte nicht selten sogar zu förmlichen Ungerechtigkeiten geführt hatte.“¹⁰⁸

„Die Verstaatlichung des gesamten Realschulwesens [muss] als ein großer Vorteil nicht nur für dieses, sondern auch für den Staat selbst betrachtet werden. Bayern hat sich dadurch ein vollkommen einheitliches, straff zusammengefaßtes, und von Außeneinflüssen unberührtes, höheres Knabenschulwesen mit ausschließlich akademischen Lehrkörpern geschaffen, das manch anderen Ländern Muster und Vorbild abgeben kann, wenn es der Staat so betreut, wie es seiner Wichtigkeit angemessen ist.“¹⁰⁹

¹⁰⁷ Man hat aus den Erfahrungen mit dem Reichsschulausschuss insofern gelernt, als dass man nun ein kleines, zügig und effektiv arbeitendes Gremium schaffen will. Die Größe des Reichsschulausschusses – 30 Mitglieder plus ca. 40 Referenten – und die Tatsache, dass für eine Vereinbarung alle Ländervertreter zustimmen müssen, führen dazu, dass insgesamt nur sechs Beschlüsse gefasst werden können. Außerdem ist der Reichsschulausschuss ohne Satzung und Geschäftsordnung völlig auf die freiwillige Mitarbeit der Länder angewiesen. Noch bevor der Ausschuss für das Unterrichtswesen seine Arbeit aufnimmt, beschließen die Unterrichtsminister im November 1924 eine Satzung und Geschäftsordnung. Vgl. Führ (1972), S. 111 f.

¹⁰⁸ Widenbauer (1927), S. 150.

¹⁰⁹ Widenbauer (1927), S. 151.

Schulorganisatorisch zeichnet sich im Bereich des mittleren und höheren Schulwesens zu dieser Zeit eine gewisse Konstanz ab. Die Schulordnung von 1914 wird im Jahr 1926/27 lediglich geringfügig verändert, so bekommt Englisch bei der Vermittlung der neuen Sprachen den Vorrang vor Französisch. Ansonsten hält Bayern bei den höheren Lehranstalten an seinen drei grundständigen Schultypen, nämlich dem humanistischen Gymnasium, dem Realgymnasium und der Oberrealschule fest.

Die über sechs Jahre andauernden Beratungen und Initiativen im Bereich der Volksschulbildung für einen Landeslehrplan haben schließlich am 15.12.1926 mit der „Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen“ unter Federführung von Ministerialrat Johannes Lex (1869 – 1933) Erfolg.¹¹⁰ Dieser Lehrplan ist erstmals reformpädagogisch geprägt, indem das Prinzip der Selbsttätigkeit, das Ganzheitsprinzip oder der Heimatgedanke darin enthalten sind.¹¹¹

4.5. Im Nationalsozialismus

Unter massivem Druck der nationalsozialistischen Reichsregierung tritt der bayerische Ministerpräsident Heinrich Held (1868 – 1938) am 15.03.1933 zurück. Franz Ritter von Epp (1868 – 1947; NSDAP) übernimmt als Reichskommissar alle Staatsgewalt. An der Spitze der von ihm konstituierten nationalsozialistischen bayerischen Regierung steht schließlich Ludwig Siebert (1874 – 1942; NSDAP), Kultusminister wird der Gauleiter der Bayerischen Ostmark, Begründer und Leiter des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) Hans Schemm (1891 – 1935; NSDAP).

Schemm wird am 6. Oktober 1891 in Bayreuth geboren. Von 1905 bis 1910 besucht er das Lehrerseminar an der Königlich-Bayerischen Lehrerbildungsanstalt Bayreuth, im Anschluss arbeitet er als Lehrer an mehreren Schulen, wobei ihn besonders biologisch-chemische Prozesse interessieren. 1923 tritt Schemm der NSDAP bei, lernt Adolf Hitler kennen und engagiert sich am Aufbau der Parteiorganisation besonders im Gau Oberfranken. Seine politischen Positionen sind klar: Er ist antidemokratisch, antisemitisch und antikommunistisch eingestellt.¹¹²

¹¹⁰ Buchinger (1997), S. 65.

¹¹¹ Vgl. Spindler (2007), S. 414 f.

¹¹² Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Hans Schemm, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Hans_Schemm (17.05.15).

Schemm beruft zwei Tage nach Amtsantritt drei Lehrer zur besonderen Verwendung ins Ministerium, womit die Ideologisierung seines Bereichs beginnt¹¹³:

Studierende, die man wegen Betätigung für die nationalen Parteien der Universitäten und Hochschulen verwiesen hatte, werden wieder aufgenommen. Das Verbot der Beteiligung von Schülern an der Hitlerjugend wird aufgehoben, die Mitgliedschaft in marxistischen Vereinigungen hingegen verboten. Mit der Entschließung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus „über die Behandlung des Stoffgebietes ‚Aufbruch der Deutschen Nation von 1918 bis 1933‘ im Geschichts-, Heimatkunde-, Anschauungs- sowie staatsbürgerlichen Unterricht“ beginnt noch im März 1933 der massive ideologische Einfluss auf den Unterricht an den bayerischen Schulen. Einen Tag später erscheint die durchaus aufsehenerregende Bekanntmachung des Kultusministers „Über die religiöse und nationale Haltung der Lehrkräfte an den bayerischen Schulen“, die unter dem Motto: „Unsere Religion heißt Christus – unsere Politik heißt Deutschland“ das Ziel verkündet: „Kein Kind in Bayern ohne nationale und christliche Erziehung! Die Grundfesten unseres Staatslebens: die Wehr, die Ehre, die Vaterlandsliebe, der Gottesglaube, die Vater- und Mutterliebe“ müssen im Kind verankert werden, hierbei ist die Schule in der Pflicht. Des Weiteren müssen Lehrer- und Schülerbüchereien mit einem Erlass vom 11.04.1933 von „bol-schewistischem, marxistischem, international-pazifistischem und atheistischem“ Schrifttum gesäubert werden. Außerdem wird an allen Schulen wöchentlich eine dritte Turnstunde obligatorisch, und monatlich soll ein Wandertag durchgeführt werden, mit der Begründung: „Mit der nationalsozialistischen Erhebung hat die Wertschätzung der körperlichen Übung der Jugend als Bestandteil der nationalen Erziehung eine außerordentliche Verstärkung erfahren.“ Am 05.02.1935 wird zudem angeordnet, dass Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht sämtlicher Volksschulen, mittlerer und höherer Lehranstalten nicht nur in Biologie, sondern auch in Deutsch, Geschichte und Erdkunde zu unterrichten sind.¹¹⁴

Für das höhere Schulwesen sind die Einschnitte nach der Machtübernahme weit weniger gravierend als im Volksschulbereich: 1935 wird die deutsche Oberschule in Aufbauform eingerichtet, die Volksschüler nach der 7. und 8. Klasse aufnimmt und sechs Jahre dauert.

¹¹³ Vgl. zu den nachfolgenden Entschließungen und Erlassen die Nachweise bei Fürnrohr (1997), S. 181 ff.: Minister-ratssitzungsprotokoll vom 25.03.1933; ByKMBl. (= Bayerisches Kultusministerialblatt) (1933), S. 38; ByKMBl. (1933), S. 31 ff.; ByKMBl. (1933), S. 36 f.; ByKMBl. (1933), S. 41 f.; ByKMBl. (1933), S. 55; ByKMBl. (1935), S. 7 ff.

¹¹⁴ Der auf den 13. September 1933 datierte Erlass zur Vererbungslehre und Rassenkunde wird im Preußischen Kultus-ministerium entworfen und am 15. Januar 1935 auf das gesamte Reich ausgedehnt. Schneider (2000), S. 347.

Das „deutsche Kulturgut“ steht im Mittelpunkt des Unterrichts. Neben der wissenschaftlichen Bildung sollen die „gemütsbildenden und künstlerischen Wertgebiete“ besonders gepflegt werden. Erste Fremdsprache ist Englisch, zweite Latein ab der 3. Klasse. In allen Fächern dieser bewusst nationalsozialistisch geprägten Schule soll eine Allgemeinbildung vermittelt werden, „die hinter keiner der neunklassigen höheren Lehranstalten zurückbleibt“. ¹¹⁵ Bis zur Errichtung der Deutschen Oberschulen hat es in Bayern nur grundlegende höhere Schulen gegeben: Neunklassige humanistische Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen, daneben nicht zum Abitur führende Progymnasien bzw. Lateinschulen und Realschulen, die auch alle nach der vierten Klasse begannen. Um die Verlängerung der Wehrpflicht aufzufangen, wird die Ausbildungszeit an der Höheren Schule 1936 auf acht Jahre verkürzt und die Aufnahme von Volksschülern in die Deutsche Oberschule um ein Jahr vorverlegt, sie ist somit nach der 6. Klasse möglich. ¹¹⁶ Der Erlass des Reichserziehungsministers vom 20. März 1937 führt die Oberschule als Hauptform ein. Da sie sich nach der 10. Jahrgangsstufe in einen naturwissenschaftlichen und einen sprachlichen Zweig teilt, soll sie das traditionelle humanistische Gymnasium ersetzen, das nur noch als Nebenform bestehen bleibt. ¹¹⁷ Der Erlass des Reichserziehungsministers vom 29. Januar 1938 zur „Neuordnung des höheren Schulwesens“ ¹¹⁸ hat für Bayern schließlich zur Folge, dass es keine Oberrealschulen und Realgymnasien mehr gibt, sondern grundsätzlich Oberschulen und eine stark reduzierte Zahl humanistischer, also altsprachlicher Gymnasien. Für Bayern enden mit diesem Erlass alle schulpolitischen Alleingänge im Bereich der höheren Lehranstalten. ¹¹⁹

Bereits in den ersten zwei Jahren nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten werden die bayerischen Schulen stark nationalsozialistisch geprägt: Seit September 1933 ist für Lehrer und Schüler nicht nur in der Schule der „deutsche Gruß“ vorgeschrieben, auch der katholische Religionsunterricht muss mit einem „Heil Hitler“ begonnen und abgeschlossen werden, nach allen Ferien soll außerdem vor Unterrichtsbeginn eine Flaggenhehrung durchgeführt werden.

¹¹⁵ Fürnrohr (1997), S. 208.

¹¹⁶ ByKMBL (1937), S. 32 ff.

¹¹⁷ Fürnrohr (1997), S. 212.

¹¹⁸ Fricke-Finkelburg (1989), S. 102 ff.

¹¹⁹ Fürnrohr (1997), S. 212.

Von der Einbindung der Jugend in „Jungvolk“ und „Hitlerjugend“ respektive in den „Bund deutscher Mädel“ verspricht sich die nationalsozialistische Führung ohnehin eine viel wirkungsvollere weltanschauliche Prägung im nationalsozialistischen Sinne als von den tradierten Unterrichtsformen. Daher liegt ein Hauptaugenmerk auf außerunterrichtlichen Schulveranstaltungen und –feiern, die gerade jenseits der fachlichen Unterweisung für die Indoktrination genutzt werden.¹²⁰ „So trug das Schulleben schon äußerlich eindeutig nationalsozialistische Züge und auch der Unterricht in den weltanschaulich wichtigen Fächern hatte seinen einst politisch neutralen Charakter längst eingebüßt.“¹²¹

Anfang März 1935 kommt der bayerische Kultusminister Hans Schemm bei einem Flugzeugabsturz ums Leben, seine Position bleibt zunächst unbesetzt. Erst am 28.11.1936 überträgt Hitler dem Gauleiter von München-Oberbayern Adolf Wagner (1890 – 1944) das Ministerium für Unterricht und Kultus, das er in Personalunion neben dem bayerischen Innenministerium (seit 1933) führt.

Wagner wird am 1. Oktober 1890 in Algringen, Lothringen geboren. Er besucht die Oberrealschule in Metz und Pforzheim und studiert zunächst Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Straßburg, dann bis zum Kriegsausbruch 1914 an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen Bergbau. Zwischen 1919 und 1929 ist Wagner Direktor verschiedener Bergwerksgesellschaften. 1923 tritt er der NSDAP bei, 1928 wird er zum Leiter des NSDAP-Gaues Oberpfalz berufen und erhält ab 1929 zusätzlich die Aufsicht über den Gau Groß-München. Nach der Zusammenlegung der Gaue Groß-München und Oberbayern im Gau München-Oberbayern 1930 wird Wagner Gauleiter. In Bayern wird er im Frühjahr 1933 Staatskommissar, kommissarischer Innenminister, und stellvertretender Ministerpräsident sowie im Dezember 1936 bayerischer Kultusminister. Auf seine Initiative als Innenminister und in Kooperation mit Heinrich Himmler, wird bereits im März 1933 für zunächst vor allem kommunistische und sozialdemokratische Gefangene das Konzentrationslager Dachau errichtet.¹²²

Wagner kümmert sich wenig um die Bildungspolitik, er erleidet 1941 einen Schlaganfall, ist von 1942 an dienstunfähig und stirbt 1944. Auch Ministerpräsident Siebert überlebt das Jahr 1942 nicht, so dass Paul Giesler (1895 – 1945) nicht nur Nachfolger Wagners wird, sondern auch alle weiteren Ministerämter übertragen bekommt:

¹²⁰ Vgl. Spindler (2007), S. 418 f.

¹²¹ Fürtrohr (1997), S. 187.

¹²² Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Adolf Wagner (Gauleiter), URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Adolf_Wagner_%28Gauleiter%29 (17.05.15).

Er ist in den letzten Kriegsjahren Bayerischer Ministerpräsident, Finanz-, Innen-, Wirtschafts- und Kultusminister, bis er nach zunächst missglückten Suizidversuchen am 08.05.1945 an den Folgen des letzten stirbt.¹²³

Giesler wird am 15. Juni 1895 in Siegen geboren. Aufgewachsen in einer alteingesessenen protestantischen Mittelschicht- und Honoratiorenfamilie, wird Giesler wie sein Vater Architekt. Im August 1914 meldet er sich freiwillig zum Kriegsdienst und nimmt am Ersten Weltkrieg teil. Er tritt der SA und der NSDAP bei, wobei er eine besonders aggressive und aktionistische Strömung repräsentiert, was seiner Parteikarriere jedoch nicht schadet.¹²⁴

Seit 1936 arbeitet das Kultusministerium unter dem Staatsrat und späteren Staatssekretär Ernst Boepple (1887 – 1950) bis zu dessen Beurlaubung im September 1939 längst eigenständig, ganz im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie.

Boepple wird am 30. November 1887 in Betzingen geboren. Er studiert nach dem Besuch des Gymnasiums in Reutlingen Sprachen und Geschichte an den Universitäten Tübingen, Paris, Oxford und London, promoviert und tritt bis 1920 in den württembergischen Schuldienst ein. Nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten wird Boepple im Herbst 1933 Beamter im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und Anfang März 1934 schließlich zum Staatsrat ernannt. Im gleichen Jahr tritt er der SS bei. Nach dem Tod Schemms wird er 1935/36 geschäftsführender Kultusminister in Bayern, seit 1937 Staatssekretär und Vertreter des Ministers. Nach einem Zerwürfnis mit Wagner wird Boepple Ende September 1939 zwangsweise beurlaubt. 1940 scheidet er aus dem Kultusministerium aus.¹²⁵

Der Einfluss der Kirchen erscheint dem System als unerträglich, so dass ein schulpolitischer Schwerpunkt bei der Abschaffung der Bekenntnisschulen in Bayern liegt. Nach jahrelangen Bemühungen kann im Oktober 1938 schließlich die vollständige Umwandlung der Bekenntnisschulen in Gemeinschaftsschulen in Bayern verkündet werden. Bereits seit 1938 steht es 14-Jährigen frei, selbstständig über die Teilnahme am Religionsunterricht zu entscheiden, bei 12-14-Jährigen entscheiden die Erziehungsberechtigten. Mit Bekanntmachung vom 17. April 1939 kürzt das Bayerische Kultusministerium nicht nur den Religionsunterricht auf zwei Wochenstunden, sondern empfiehlt auch, die Religionsstunden auf den Nachmittag oder die ersten bzw. letzten Unterrichtsstunden zu legen, so dass Schüler, die sich von diesem Unterricht abgemeldet haben, den Vorteil genießen, später zur Schule kommen oder früher nach Hause gehen zu können.

¹²³ Vgl. Fürnrohr (1997), S. 189.

¹²⁴ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Paul Giesler, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Paul_Giesler (17.05.15).

¹²⁵ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Ernst Boepple, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Ernst_Boepple (17.05.15).

Mit dem „Kruzifix-Erlass“ vom 24. April 1941 wird schließlich das 1933 eingeführte Schulgebet an bayerischen Schulen durch einen geeigneten Tages- oder Wochenspruch aus dem nationalsozialistischen Gedankengut oder einem Lied der Hitlerjugend abgelöst. Außerdem sollen Kruzifixe allmählich aus den Schulräumen entfernt und durch zeitgemäße Bilder ersetzt werden. Diese letzte Bestimmung führt zu erheblichem Protest in der Bevölkerung, so dass Kultusminister Wagner einen „Stopperlass“ hinterhersendet, um Schadensbegrenzung zu betreiben.¹²⁶

Mit der Verkündung allgemeinverbindlicher Lehrpläne im Volksschulbereich durch den Reichserziehungsminister wäre ab der Jahreswende 1939/40 das allgemeinbildende Schulwesen reichseinheitlich geregelt gewesen, hätte Hitler nicht seine alte Liebe zu den österreichischen Hauptschulen wiederentdeckt, so dass Pläne für eine Hauptschule im ganzen Reich erarbeitet und 1942 publiziert werden. Diese vierjährige Hauptschule soll die Mittelschule neuerer Art ablösen, wozu es aber nicht mehr kommt, so dass bei Kriegsende Hauptschulen und Mittelschulen in einem ungeordneten Wirrwarr nebeneinander existieren.¹²⁷

„Gegen Kriegsende kommt insbesondere durch die Auswirkungen des Luftkriegs, aber auch durch andere Begleiterscheinungen des Krieges, das Schulwesen insgesamt mehr und mehr zum Erliegen: Es werden immer mehr Lehrer, bald auch ältere Schüler zu Arbeitsdienst und Wehrmacht eingezogen und Schulgebäude zerstört oder für kriegswichtige Zwecke, etwa als Lazarette, beschlagnahmt. Sammelaktionen, Kriegseinsätze und Wehrrertüchtigungslager – alles war wichtiger als Unterricht, bis zuletzt die Schulen über das Kriegsende hinweg über Monate, ja viele auf ein halbes Jahr und länger gänzlich geschlossen blieben.“¹²⁸

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass gerade Bayern von Beginn der nationalsozialistischen Machtübernahme an eine außerordentlich rege schulpolitische Tätigkeit entfaltet, natürlich ganz im Sinne des Nationalsozialismus und nicht selten in „vorausseilendem Gehorsam“ gegenüber dem Reich. Wo immer es möglich erscheint, versucht die bayerische Landesregierung andererseits weiterhin eigene Politik zu betreiben, auch und gerade im Bereich von Bildung und Unterricht.

¹²⁶ Vgl. Fürnrohr (1997), S. 202 f.

¹²⁷ Fricke-Finkelburg (1989), S. 83 ff.

¹²⁸ Fürnrohr (1997), S. 216.

Die Schulverhältnisse in Bayern sind geschichtsbedingt stark von den Konfessionen geprägt, die niemals den Anspruch aufgeben, dass dem Christentum die moralisch richtungsweisende Kompetenz zusteht. So ist in den 12 Jahren nationalsozialistischer Herrschaft gerade in Bayern ein unterschiedlich akzentuiertes, dauerhaftes Ringen zwischen nationalsozialistischer Staats- und Parteimacht einerseits und den scheinbar machtlosen und doch einflussreichen Kirchen andererseits zu beobachten. Das bayerische Kultusministerium bringt das Bemühen, das nationalsozialistische System gerade auch im Bildungswesen durchzusetzen, in einer EntschlieÙung vom 16. September 1944 schließlich auf die Formel: „Es gibt nur eine Schule, die politische, und nur einen Erzieher, den nationalsozialistischen!“¹²⁹

¹²⁹ Fürnrohr (1997), S. 204.

5. Das Mädchenschulwesen in Bayern

Abseits aller schulpolitischer Querelen entwickelt sich parallel ein für Mädchen vorgesehenes privates Realschulwesen. Ansätze realer Bildung werden beispielsweise in der 1775 erstmals erwähnten Frauenzimmer-Realschule von Maria Xaveria Stamberin in München verwirklicht, die täglich sechs Stunden Unterricht in den Fächern Christentum, Deutsch, Französisch, Rechnen und Frauenzimmerarbeiten anbietet. Florian Pichlmayer ist einer der ersten, der die Mängel im Mädchenschulwesen öffentlich anprangert und 1777 in München eine bemerkenswerte Rede hält mit dem Titel: „Über die Erziehung der Töchter und Verbesserung ihrer Schulen in Absicht auf die besonderen Eigenschaften, den künftigen Beruf und die damit verbundenen Geschäfte des weiblichen Wesens“.¹³⁰ Neben den privaten Mädchenschulen sind es besonders die Klöster, die sich der Vermittlung realer Bildung verpflichtet fühlen.

Bei den Klöstern „(...) nehmen beispielsweise 1627 die Englischen Fräulein, 1667 die Salesianerinnen und 1668 die Ursulinen reale Lehrinhalte auf. Unterrichtet wird neben Religion in Lesen, Schreiben, Rechnen, Französisch, Italienisch und Handarbeiten (...). Diese klösterlichen Schulen, ausschließlich für die Bildung von Mädchen gedacht, sind stark praxisbezogene Fachschulen für das klar umrissene Berufsfeld der Hausfrau und Mutter (...). Bezüglich ihres allgemeinen Bildungsauftrages können sie keineswegs mit den Knabenschulen konkurrieren.“¹³¹

Da die Schulpflicht zu Beginn des 19. Jahrhunderts für beide Geschlechter verbindlich eingeführt wird, partizipieren die Mädchen am Ausbau des Elementarschulwesens, wobei es in der Folge auch in verstärktem Maße zur Gründung realistischer Mädchenanstalten kommt.

„So eröffnete beispielsweise das Kloster Niederviehbach am 10.6.1800 eine derartige Schule für 20 Mädchen (...), während das ‚Oekonomie-Institut der weiblichen Jugend‘ in München bereits am 2.9.1803 öffentliche Prüfungen in Naturlehre, Naturgeschichte, allgemeinen Klugheits- und Verhaltensregeln bei besonderen häuslichen Geschäften sowie in Dienstbotenpflichten abhielt (...). Ausgehend von der Überlegung, daß ‚man dem wachsenden Bildungsbedürfnis durch Schaffung neuer zweckmäßiger Einrichtungen entgegenkommen‘ (...) müßte, stiftete Frau Anna Barbara Stetter in Augsburg 1805 eine Schule für ‚die heranwachsende weibliche Jugend‘ (...) aus den ‚mittleren Ständen‘ (...). In dieser Schule, der ersten ihrer Art in Deutschland, sollten Bürgertöchter sowohl in wissenschaftlichen Gegenständen als auch in allen ‚auf ihren künftigen Beruf als Frauen, Gattinnen und Mütter oder als Gehülfinnen in der Haushaltung‘ (...) vorbereitenden Kenntnisse unterwiesen werden.“¹³²

¹³⁰ Vgl. hierzu und im Folgenden: Buchinger (1983), S. 46.

¹³¹ Rothmeier (1987), S. 129.

¹³² Buchinger (1983), S. 67.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts entstehen in Bayern eine ganze Reihe höherer Mädchenschulen, die meisten in privater und kirchlicher Trägerschaft, städtische und staatliche gibt es kaum, obwohl ein Reskript vom 18.06.1809 die Einrichtung von Erziehungshäusern „für die weibliche Jugend, ohne Rücksicht auf einen besonderen Stand“ in München und geeigneten Kreisstädten vorsieht.¹³³ Die Gründung der Anstalten wird von der jeweiligen Kreisregierung genehmigt, die auch die staatliche Oberaufsicht ausübt.

Tatsächlich bleiben die höheren Mädchenschulen jedoch nur einer schmalen Bevölkerungsschicht vorbehalten, so werden in Bayern im Schuljahr 1871/72 an 72 kirchlichen Einrichtungen 5 045 Schülerinnen, an 63 Privatschulen 3 244 Schülerinnen unterrichtet.¹³⁴ Die Zahlen belegen, dass vielerorts und lange Zeit die Mädchenbildung eine private Angelegenheit bleibt und innerhalb der Familien im häuslichen Umfeld stattfindet.

Die höheren Mädchenschulen haben durch die Zurückhaltung des Staates einerseits ein hohes Maß an Freiheit, andererseits führt dies zu einer großen Willkür hinsichtlich der Organisation, der Unterrichtsgegenstände und des Anspruchsniveaus der Einrichtungen. Parallel zu der Weiterentwicklung der privaten Schulen, steigt der Bedarf an Bildungseinrichtungen für Mädchen rapide an, die den Mittelschulen für Knaben was Lehrstoff und Berechtigung angeht, vergleichbar sind. Der Staat sieht sich immer wieder mit der Forderung konfrontiert, selbst Mittelschulen für Mädchen einzurichten.¹³⁵

Die Befürworter einer verbesserten Mädchenbildung verfolgen gemeinsame Ziele, die in vier Punkten zusammengefasst werden können: (1) Die Betonung von gleichen Rechten für Frauen. (2) Die effektivere Vorbereitung der Mädchen auf die Bestimmung als Ehefrauen und Mütter. (3) Die adäquate Vorbereitung unverheirateter Frauen auf einen Beruf. (4) Die Verbesserung der akademischen Qualitäten der höheren Mädchenschulen und damit verbunden eine Angliederung an das höhere Schulwesen.¹³⁶ Von den 135 höheren Töchterschulen, die in der bayerischen Statistik des Unterrichtswesens vom Jahr 1900/1901 aufgeführt werden, sind 100 privat, nur 35 öffentlich und 64 klösterlich, wobei insgesamt 15 099 Schülerinnen unterrichtet werden.¹³⁷ Durch die höchst unterschiedliche Ausgestaltung und Trägerschaft der einzelnen Anstalten für Mädchen ist eine Einheitlichkeit in Bezug auf den erteilten Unterricht schwierig.

¹³³ Buchinger (1983), S. 90.

¹³⁴ Vgl. die Auflistung der höheren Mädchenschulen bei Bock (1993), S. 435.

¹³⁵ Vgl. Bock (1993), S. 436.

¹³⁶ Albisetti (2007), S. 117.

¹³⁷ Rethwisch, u. a. (1904), S. 354 und S. 359; Bayerisches Hauptstaatsarchiv, MK 20610.

Nur sehr allgemein formulierte Verordnungen für Erziehung und Unterricht ermöglichen es den einzelnen Trägern, die vermittelte Bildung und die Fachverteilung auf die örtlichen Verhältnisse und Elternwünsche auszurichten. Es bleibt den jeweiligen Aufsichtsorganen überlassen, über die Einhaltung der Richtlinien und die Erfüllung des vorgesehenen Lehrprogramms zu wachen.

Besonders das Bürgertum in den Städten hat ein großes Interesse, seine Töchter auf höhere Mädchenschulen zu schicken, um eine Vorbereitung auf ihre Verpflichtung zur gesellschaftlichen Repräsentation, zu der auch eine standesgemäße Konversation und eine literarisch-ästhetische Bildung gehören, zu sichern und nicht zuletzt die Heiratschancen der Töchter zu verbessern.¹³⁸

Für die höheren Mädchenschulen ist schließlich die „Schulordnung mit Lehrplan für die höheren Mädchenschulen in Bayern“ vom 8. April 1911 maßgeblich, da sie die höhere Mädchenbildung abschließend regelt.¹³⁹ In § 2 der Schulordnung wird ihr Zweck folgendermaßen angegeben: „Die höhere Mädchenschule hat den Zweck den heranwachsenden Mädchen eine erweiterte Bildung in vaterländischem Geiste zu gewähren und sie zugleich auf positiver religiöser Grundlage zu sittlicher Tüchtigkeit zu erziehen.“¹⁴⁰ Die höhere Mädchenschule schließt sich an die 4. Klasse der Volksschule an und erstreckt sich auf weitere 6 Schuljahre (§ 3). Je nach Bedürfnis des Schulstandorts können an höheren Mädchenschulen weitere Mädchenschultypen angeschlossen werden: 6-klassige humanistische oder reale Gymnasialkurse im Anschluss an die 3. Klasse (§ 28), die mit einer Absolutorialprüfung abschließen; 2-klassige Realabteilungen nach der 4. Klasse (§ 26) oder die zweijährige Frauenschule nach dem erfolgreichen Besuch der 6. Klasse (§ 27), die für die Tätigkeit als Hausfrau und Mutter vorbereitet. Die Lehrpläne der Real- und Gymnasialkurse entsprechen weitgehend denen der Jungenschulen. 1913 bestehen in Bayern 103 Schulen, die zu den höheren Mädchenschulen gerechnet werden können.¹⁴¹

¹³⁸ Vgl. Schwalb (2000), S. 30.

¹³⁹ Preußen ist auch auf dem Gebiet der höheren Mädchenbildung federführend, indem es bereits 1908 „Allgemeine Bestimmungen über die Höheren Mädchenschulen und die weiterführenden Bildungsanstalten für die weibliche Jugend“ veröffentlicht, die die höheren Mädchenschulen dem höheren Schulwesen zuordnen. Die übrigen deutschen Länder orientieren sich an den Ausführungen Preußens. Vgl. Michael/Schepp, (1973), Bd. 1, S. 425.

¹⁴⁰ Vgl. hierzu und im Folgenden: Bayerisches Hauptstaatsarchiv, MK 21948/21952 „Schulordnung für die höheren Mädchenschulen in Bayern“

¹⁴¹ Bayerisches Hauptstaatsarchiv, MK 21949 Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten, Nr. 1 vom 11. Januar 1913, S. 1 – 7.

1913 werden schließlich auch die ersten, auf das praktische Leben gerichteten Mädchenmittelschulen genehmigt, seit 1916 sind sie öffentlich anerkannt. Der Unterricht findet an Vor- und Nachmittagen statt und gliedert sich in Pflicht- und Wahlfächer.¹⁴² Die Mädchenmittelschule steht zwischen der höheren Mädchenschule und der Volkshauptschule. Der Unterricht wird entweder in sechs oder drei Klassen erteilt, wobei sich die 6-klassige Mädchenmittelschule an die 4. Klasse der Volkshauptschule, die 3-klassige an die vollendete Hauptschule anschließt.

Die höheren Lehranstalten sind in erster Linie für Knaben bestimmt, erst vom 24. Mai 1919 an, durch einen Beschluss der Regierung Hoffmann über die „Zulassung von Mädchen zum Besuche der höheren Lehranstalten“, sind auch Mädchen ab dem Schuljahr 1919/20 unter bestimmten Voraussetzungen zum Besuch der Knabenschulen zugelassen.¹⁴³ Kultusminister Hoffmann erweitert mit dem Koedukationserlass die Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen erheblich, was allerdings kaum etwas an der Tatsache ändert, dass die höhere Mädchenbildung bis weit in die 20er Jahre hinein weiterhin eine eher private, kirchliche oder städtische Angelegenheit bleibt. Die Statistik für das Schuljahr 1921/22 zeigt aber auch, dass bereits zu diesem relativ frühen Zeitpunkt nach der Öffnung besonders die Realschulen mit 1 022 Schülerinnen großen Zulauf finden.¹⁴⁴ Am 15. November 1921 bringt die „Bekanntmachung über Änderung des Lehrplans der Realabteilungen und humanistischen und realen Gymnasialkurse der höheren Mädchenschulen in Bayern“ eine erste Erweiterung im Geographieunterricht.¹⁴⁵ 1923 folgt die Einführung des Französischen als zweite Pflichtfremdsprache, was das Ansehen der höheren Mädchenschulen steigert. Schließlich findet der innere Ausbau des Mädchenschulwesens am 25. März 1924 einen ersten Abschluss mit einer Lehrplanänderung im Fach Mathematik.

¹⁴² Vgl. hierzu und im Folgenden: Bayerisches Hauptstaatsarchiv, MK 21949, „Lehrplan für die sechsklassigen Mädchen-Mittelschulen in Bayern“, S. 121; „Lehrplan für die dreiklassigen Mädchen-Mittelschulen in Bayern“, S. 145.

¹⁴³ An Orten, an denen sich keine höheren Mädchenschulen befinden, ist die Aufnahme von Mädchen bei Knabenanstalten problemlos möglich. An Orten mit höheren Mädchenschulen ist die Aufnahme von Mädchen in Knabenanstalten nur dann möglich, wenn die Mädchen von Anfang an eine Ausbildung erhalten sollen, die für ein späteres Hochschulstudium vorbereitet und die Mädchenbildungsanstalten entweder keine gymnasiale Ausbildung anbieten oder durch besondere Verhältnisse, z. B. wegen der Höhe des Schulgeldes oder auf Grund von Überfüllung, nicht besucht werden können. Außerdem ist die Aufnahme der Mädchen noch davon abhängig, ob sie durch die Verhältnisse an der Schule überhaupt möglich ist. Vgl. Zeitschrift des Bayerischen Statistischen Landesamtes, 56. Jg., S. 54.

¹⁴⁴ Buchinger (1997), S. 34.

¹⁴⁵ Bayerisches Hauptstaatsarchiv, MK 219595 „Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus“, vom 23. November 1921, S. 280 f.

Als Rückschritt muss in diesen Jahren allerdings verzeichnet werden, dass am 28. März 1922 einschränkende Bestimmungen über die Zulassung von Mädchen zu den Unterrichtsanstalten für Knaben erlassen werden, welche die Errungenschaften des Jahres 1919 wieder mindern.

Erst 1924 werden die „Mädchenmittelschulen“ in „höhere Mädchenschulen“ und die bisherigen „höheren Mädchenschulen“ in „Lyzeen“ umbenannt und aufgewertet. Die Einführung vollgültiger Mädchengymnasien 1927 kann schließlich als entscheidender Durchbruch für das höhere Mädchenschulwesen gelten. In der Bekanntmachung über die „Änderung im höheren Schulwesen für Mädchen“ vom 7. April 1927 heißt es: „Den Lyzeen können angegliedert werden humanistische Mädchengymnasien, Mädchenrealgymnasien, Mädchenoberrealschulen, humanistische und reale Progymnasialabteilungen, ein- und zweiklassige Frauenschulen.“

„Zusammen mit der Bekanntmachung ‚über die Berechtigung, die mit dem Schlußzeugnis eines Mädchenlyzeums und einer höheren Mädchenschule, ferner mit einem zum Vorrücken berechtigenden Jahreszeugnisse von Schülerinnen der VI. Klasse einer höheren Lehranstalt verbunden‘ waren, eröffneten sich mit den (...) grundständigen Mädchengymnasien weitere Wege zum Abitur.“¹⁴⁶

Indem man die Mädchenlyzeen, die Mädchengymnasien bzw. Mädchenrealgymnasien der Aufsicht des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus unterstellt, macht man sie den höheren Lehranstalten für Knaben ebenbürtig.¹⁴⁷ Die bereits oben erwähnte Frauenschule erfährt ebenfalls mit der Bekanntmachung über die Frauenschulen vom 16.04.1927 eine Anpassung. Neben zweiklassigen Frauenschulen sind fortan auch einklassige Einrichtungen zugelassen, die an Mädchenlyzeen bzw. höhere Mädchenschulen anschließen. 1925 folgen ergänzende Bestimmungen „für den Unterricht in den neueren Fremdsprachen“ und die Bekanntmachung über „die mit dem Schlußzeugnis eines Mädchenlyzeums und einer höheren Mädchenschule verbundenen Berechtigungen“, sowie für das Schuljahr 1926/27 neue Stundentafeln.¹⁴⁸

Die seit dem 19. Jahrhundert unternommenen Bemühungen, die Mädchenbildung der Jungenbildung gleichzustellen, werden nach 1933 schlagartig zurückgenommen.

¹⁴⁶ Buchinger (1997), S. 69 f., vgl. zudem Spindler (2007), S. 416.

¹⁴⁷ Buchinger (1997), S. 69.

¹⁴⁸ Vgl. zu den Frauenschulen: Buchinger (1997), S. 69.

Eine gemeinsame Schulbildung beider Geschlechter widerspricht dem nationalsozialistischen Erziehungsbild, so dass für Mädchen und Jungen grundsätzlich getrennte Schulen eingerichtet werden sollen.

„Denn aus der Forderung eines lebensnahen Unterrichts folgt ohne weiteres, daß die Mädchenerziehung sich nach anderen Gesetzen vollziehen muß als die Jungenerziehung, daß sie nie zu einem Abklatsch der Erziehung der männlichen Jugend werden darf. Die naturgegebene Verschiedenheit der Geschlechter prägt sich schon im Kinde und seinem Lebenskreis aus, darum muß die Erziehung des Mädchens zu seiner Verantwortung in Volk und Staat aus eigener Wurzel erwachsen.“¹⁴⁹

Besonders Mädchenschulen in kirchlicher Trägerschaft geraten ins Visier der Nationalsozialisten. Zur Zeit der „Machtergreifung“ gibt es in Bayern 84 klösterliche und ähnliche höhere Mädchenschulen, (dies entspricht rund 70 %) und 77 mittlere Mädchenbildungseinrichtungen (das entspricht rund 90 % der mittleren Mädchenschulen).¹⁵⁰ Ziel des Regimes ist es, den Einfluss der kirchlichen Träger auf das Mädchenschulwesen einzudämmen. Mit dem Schreiben vom 29. Dezember 1937 fordert das Bayerische Staatministerium für Unterricht und Kultus die Direktorate von 65 klösterlichen Lehranstalten auf, diese mit dem Ablauf des Schuljahres 1937/38 in vollem Umfang zu schließen.¹⁵¹ Zu Beginn des Schuljahres 1938/39 beenden 37 höhere Mädchenschulen ihren Betrieb, die übrigen befinden sich in stufenweisem Abbau, einige werden in ein gemeindliches Schulwesen eingegliedert. Natürlich sind auch die Mädchenbildungseinrichtungen vom Erlass des Reichserziehungsministers vom 29. Januar 1938 zur „Neuordnung des höheren Schulwesens“ betroffen. Den „Fächern des Frauenschaffens“ (Hauswirtschaft, Handarbeit, Pflege, Beschäftigungslehre und Dienst) wird mehr Zeit eingeräumt, zu Lasten der wissenschaftlichen Fächer. Die Oberschulen für Mädchen gabeln sich in der Oberstufe in einen hauswirtschaftlichen und einen sprachlichen Zweig, mit Englisch und Latein oder einer weiteren lebenden Fremdsprache, z. B. Französisch. Zahlreiche bisher sechsklassige Mädchenlyzeen, die nun alle Oberschulen für Mädchen werden, erhalten eine zum Abitur führende Oberstufe, was im Grunde im direkten Gegensatz zu Hitlers Vorstellungen vom Ziel der weiblichen Erziehung steht.

¹⁴⁹ Lundgreen (1981), Bd. II, S. 72 f.

¹⁵⁰ Fűrnrrohr (1997), S. 197.

¹⁵¹ Es sollen keine neuen Schüler mehr in die I. Klasse aufgenommen werden. Die vorhandenen Klassen werden noch hinausgeführt. Von den 84 klösterlichen und ähnlichen höheren Mädchenbildungsanstalten führen im gleichen Jahr nur noch drei eine I. Klasse, um den Gemeinden die Übernahme der gesamten Anstalt im Folgejahr zu erleichtern. Fűrnrrohr (1997), S. 198.

Während Kultusminister Wagner im Jahr 1939 im Bereich der höheren Mädchenschulen im Hinblick auf den Übergang in staatliche Anstalten eine positive Bilanz zieht, liegt das mittlere Mädchenschulwesen größtenteils weiterhin in klösterlicher Hand, da die insgesamt nur 22 gemeindlichen Schulen den Bedürfnissen der Bevölkerung bei Weitem nicht genügen. „Die Mädchenmittelschulen geben den Mädchen eine gehobene Ausbildung für den Beruf als Hausfrau und Mutter und für praktische Lebensberufe. Sie sind daher für die Masse des Volkes sehr wichtig und auch entsprechend gut besucht.“¹⁵² Aus diesem Grund sollen die Mädchenmittelschulen weiter bestehen, wenngleich Wagner die Oberbürgermeister dringend auffordert, klösterliche Mittelschulen mit allen Klassen oder stufenweise zu übernehmen. Für die dreiklassigen bayerischen Mittelschulen (Haustochterschulen) wird am 23.04.1938 eine Lehrordnung in nationalsozialistischem Geist erlassen, wobei Wagner auf den Ausbau dieses Schultyps besonders in den bayerischen Klein- und Mittelstädten großen Wert legt.

„Da erschien die deutsche Muttersprache als nationales Gut, die Wirtschaftskunde sollte die Schülerinnen ‚in die Grundzüge national-sozialistischer Wirtschaftsauffassung einführen‘, Geschichte diene in erster Linie der politischen Erziehung, und Erdkunde hatte zu bewußtem Deutschtum zu erziehen. Bei der Erziehungskunde diene das Hitler-Wort als Motto: ‚Das Ziel der weiblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein‘. Zusammen mit Kinderpflege und Gesundheitslehre war in Vererbungslehre und Rassenkunde einzuführen.“¹⁵³

Mit dem Schreiben vom 20. Januar 1941 fordert das Ministerium eine endgültige Lösung für das mittlere Mädchenschulwesen:

„Die nationalsozialistische Weltanschauung verlange die Beseitigung aller klösterlichen und sonstigen bekenntnismäßig geführten Schulen. Es sei nun an der Zeit, auf dem Gebiete des mittleren Mädchenbildungswesens eine erschöpfende Regelung zu treffen, zumal mit dem Beginn des neuen Schuljahres die Errichtung der staatlichen Hauptschulen in Aussicht genommen und damit für genügenden Ersatz gesorgt sei.“¹⁵⁴

Der Minister ordnet mit Beginn des Schuljahres 1941/42 die Schließung von 37 bisher noch uneingeschränkt betriebener klösterlicher Mädchenmittelschulen an, indem keine neuen Schülerinnen mehr aufgenommen werden dürfen.

¹⁵² Äußerung des Kultusministers Wagner im Schreiben vom 17.06.1939 an die Oberbürgermeister, nachzulesen bei Fürnrohr (1997), S. 198.

¹⁵³ Fürnrohr (1997), S. 213.

¹⁵⁴ Fürnrohr (1997), S. 199.

6. Die Reformpädagogischen Bewegungen

An der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert entstehen in Deutschland verschiedene reformerische Bemühungen, die eine Erneuerung von Lebensformen, Erziehung und Schule zum Ziel haben. Sie wollen eine Veränderung der herkömmlichen Schule, bzw. des traditionellen Schulwesens herbeiführen und werden oft von pädagogisch sensiblen, flexiblen und tatbereiten (jungen) Lehrern getragen, die nicht selten selbst aus Jugendbewegungen und -organisationen kommen. Deshalb wird bei der nachfolgenden Beschreibung der reformpädagogischen Strömungen auch jeweils kurz auf die Biographie der tragenden Persönlichkeit eingegangen. Oft erklärt sich nämlich gerade biographisch der Einsatz für eine bestimmte Reformidee.

Trotz ihrer Differenzierung in Teilströmungen eint sie die entschiedene Parteinahme für den Menschen und der leidenschaftliche Protest gegen eine als „ungeistig“ empfundene Lebens-, Kultur- und Bildungswelt.¹⁵⁵ Die Reformpädagogik versucht ein Gegengewicht zu den autoritären und traditionellen Erziehungsmethoden ihrer Zeit zu bilden. Die reformpädagogischen Strömungen berücksichtigen dabei die Bedürfnisse und die Individualität des Schülers. Sie möchten der Gesamtheit der menschlichen Kräfte (Kopf, Herz und Hand) gerecht werden und fordern die Persönlichkeitsentfaltung durch Selbstgestaltung. Sie haben eine „Pädagogik vom Kinde aus“ zum Ziel.¹⁵⁶ Gemeinsame pädagogische Grundmotive sind, dass das Lernen eine einseitige intellektuelle Orientierung überwinden müsse und die Aspekte der Aktivität, Kreativität und Lebensnähe mit einschließt.¹⁵⁷ Des Weiteren wird Schule als Lebensgemeinschaft gesehen, die sich an den kindlichen Bedürfnissen und Interessen orientiert und als Ort, an dem kooperativ, selbst- und mitverantwortlich ohne Zwang gelernt werden kann und die kindliche Eigenaktivität betont wird.

Auch im didaktisch-methodischen und organisatorischen Bereich finden sich Übereinstimmungen: So haben fächerübergreifendes Lernen und Unterrichtsprojekte einen wichtigen Stellenwert, ebenso wie die Öffnung der Schule gegenüber dem räumlichen und sozialen Umfeld der Kinder.

¹⁵⁵ Vgl. Hamann (1993), S. 149.

¹⁵⁶ Dieses Schlagwort ist auf den Titel des Buches von E. Key „Jahrhundert des Kindes“, das 1902 in Deutsch erscheint, zurückzuführen und wird zum Leitgedanken der gesamten reformpädagogischen Bewegung.

¹⁵⁷ Vgl. zu den Gemeinsamkeiten der reformpädagogischen Konzepte: Skiera (2010), S. 22 f.

Individuelles Arbeiten am kindgerechten, lebensnahen Unterrichtsstoff ist genauso wichtig, wie Partner- und Gruppenarbeit, wobei sich die Bildung der Lerngruppen nicht vorrangig an Leistungs- und Altershomogenität orientiert. Eine differenzierte und persönliche Leistungsberatung und –beurteilung berücksichtigt den „ganzen Menschen“.

Der Lehrer ist zudem vorrangig Berater und Helfer während des Lernprozesses des Schülers.

Die Reformpädagogik ist nur im Zusammenhang mit gewaltigen gesellschaftlichen und sozialen Prozessen im Zeitalter der fortschreitenden Industrialisierung zu sehen: Das Bevölkerungswachstum (zwischen 1871 und 1910 um rund 24 Millionen¹⁵⁸) führt gleichzeitig zu einer Verjüngung der Bevölkerung. Infrastruktur, Verkehr, Kommunikation, Technisierung und Handel erweitern die Erfahrungsräume der Menschen und fordern eine Mobilität (qualifizierter) Arbeitskräfte. Die Suche nach besseren Lebensbedingungen führt zu einer umfangreichen Binnenwanderung vom Land in die Stadt und zu einer hohen Auswanderungsrate in überseeische Länder, wodurch die Kolonialisierung zunimmt. Die vaterländische Gesinnung steht schlussendlich der Internationalisierung gegenüber, wobei durch das Herausbilden eines neuen Menschen eine neue, bessere Gesellschaft angestrebt wird.¹⁵⁹

„Die kultur- und zivilisationskritische Stimmungslage bildet den sozialpsychologischen Hintergrund für reformerisch produktives Denken und Handeln in verschiedenen Lebensbereichen – auch und gerade in der Erziehung, denn sie schien durch ihre Arbeit am und mit dem Kind in besonderer Weise berufen, am zukünftigen Bild des Menschen und seiner Welt zu wirken.“¹⁶⁰

Nachfolgend sollen die verschiedenen reformpädagogischen Strömungen detaillierter beschrieben werden. Zur Veranschaulichung, wie die Reformideen und schulorganisatorischen Konzepte im Schulalltag umgesetzt werden, sollen die folgenden Ausführungen durch zeitgenössische Bilder ergänzt werden. Das Bild wird folglich als historische Quelle genutzt, wenngleich es die Wirklichkeit natürlich nicht immer detailgetreu abbildet. Es müssen stets der Entstehungszusammenhang des Bildes und die Aussageabsicht des Produzenten mit berücksichtigt werden. Das Bild der Schule wird durch den Zweck, für den es geschaffen wird und seine jeweilige Verwendung, beispielsweise auch in den zeitgenössischen Medien, entscheidend mitbestimmt.

¹⁵⁸ Skiera (2010), S. 50.

¹⁵⁹ Vgl. Gudjons (2012), S. 102.

¹⁶⁰ Skiera (2010), S. 48.

Bilder über die Schule treten in vielen verschiedenen Erscheinungsformen auf: Als Kunstobjekte, Illustrationen zu Texten, didaktische Medien, usw.¹⁶¹ Es liegt auf der Hand, dass sich in der Konsequenz durch den Entstehungszusammenhang sehr unterschiedliche Sichtweisen artikulieren.

Das Bild der Schule variiert folglich mit der Intention, die der Bildproduktion zugrunde liegt und mit dem Adressaten, für den das Bild geschaffen wird. Die Bilder selbst können unterschiedliche Informationen liefern¹⁶²: Über die Wirklichkeit der Schule, die Kleidung und Ausstattung der Schüler und Lehrer, die Beschaffenheit von Schulgebäuden und Schulräumen, das Schulinventar und seine Verwendung, die Größe und Zusammensetzung von Schulklassen, die Tätigkeiten und das Verhalten von Lehrern und Schülern, Methoden, Stile und Organisationsformen des Unterrichts, Aktivitäten der Schule in ihrem gesellschaftlichen Umfeld, u.v.m. Darüber hinaus können sie aber auch zeigen, welche Ideen und Konzepte der Zeit, welche Bewegungen und Strömungen in den Bildern ihren Ausdruck finden und wie sie sich manifestieren.

6.1. Jugend- und Wandervogelbewegung – Karl Fischer

Als eine der ersten Gruppierungen strebt die Jugendbewegung zu neuer Freiheit. Die Jugend beabsichtigt, sich von der älteren Generation zu emanzipieren, von ihrer Lebenseinstellung und ihrem pädagogischen Führungsstil. Jungen-, Mädchen- oder gemischte Gruppen von Jugendlichen brechen bei ihren Wanderungen „zurück zur Natur“ auf, um eine Zeit lang der „Stickluft“ der Städte, der unmittelbaren sozialen Kontrolle von Elternhaus und Schule zu entfliehen.¹⁶³

¹⁶¹ Vgl. Schiffler (1991), S. 16.

¹⁶² Schiffler (1991), S. 19.

¹⁶³ Skiera (2010), S. 68 f.



Abb. 6: Wandervögel musizieren auf einer Rast auf ‚Bergeshöh‘¹⁶⁴

Das Wandern als ein Hintersichlassen der einengenden Zivilisation und als eine neue Form ursprünglicher Lebensgestaltung in der Natur ist ein Spezifikum der Jugendbewegung. Die eigenverantwortlich gestalteten Fahrten und das wandernde Erschließen neuer Landschaften, ihrer Bewohner und deren Sitten, das Gemeinschaftsgefühl und Erlebnis Gleichgesinnter in einer Gruppe machen den besonderen Reiz der Jugendbewegung aus, die in Wirklichkeit keineswegs einheitlich ist, vielmehr ein Bündel von höchst unterschiedlichen Gruppierungen, Bünden und Freundeskreisen darstellt. Verbindend erscheinen jedoch das Volkslied, der Volkstanz und die Volkstracht, die als ursprünglich, echt und unverdorben empfunden werden. Daher werden Volkslied und Volkstanz als gemeinschaftsbildende Kräfte in vielen Bünden gepflegt.



Abb. 7: Fest von Volkstanzgruppen der Jugendbewegung¹⁶⁵

¹⁶⁴ Alt (1971), S. 570.

¹⁶⁵ Alt (1971), S. 572.



Abb. 8: Wandervogel am nächtlichen Lagerfeuer¹⁶⁶

Die Grundidee stammt von Hermann Hoffmann-Fölkersamb (1875 – 1955), der als Berliner Student 1896 am Steglitzer-Gymnasium einen „Arbeitskurs für Kurzschrift“ gründet, mit dem er Ausflüge unternimmt. Die Unternehmungen finden zunehmend Resonanz, die Anhängerschaft wächst, die Jugendbewegung entsteht. Bevor Hoffmann-Fölkersamb 1900 Deutschland mit dem Ziel Konstantinopel verlässt, versucht er Karl Fischer (1881 – 1941) für die Weiterentwicklung der Idee des Jugendwanderns zu gewinnen.

Fischer wird am 21. März 1881 in Berlin geboren und gilt als der Begründer der Wandervogelbewegung. Er ist in den 1890er Jahren Schüler am Gymnasium Steglitz, wo er ab 1896 an Wanderungen teilnimmt, die der junge Stenographie-Lehrer für seine Klasse organisiert. Fischer selbst trennt sich 1904 vom Wandervogel, wo man ihm allzu autoritäres Gebaren vorwirft, und gründet stattdessen eine neue Gruppe, den Altwandervogel, die er ebenfalls nach nur zwei Jahren wieder verlässt, indem er als Soldat nach China geht. Ab 1920 lebt er wieder in Berlin. Die letzten Jahre seines Lebens verbringt er jedoch abgeschieden in ärmlichen Verhältnissen.¹⁶⁷

Am 4. November 1901 gründet Fischer im Steglitzer Ratskeller den Verein „Wandervogel, Ausschuß für Schülerfahrten“.¹⁶⁸ Der Schriftsteller Heinrich Sohnrey (1859 – 1948) wird zum Vorsitzenden gewählt, Karl Fischer wird Oberbachant, später Großbachant.¹⁶⁹ Als eine kluge Maßnahme erweist sich außerdem die Gründung des „Eufrat“ (Eltern- und Freundesrats), der das Ansehen des Wandervogels bei den Eltern, den Schulen und Behörden festigt.

¹⁶⁶ Alt (1971), S. 570.

¹⁶⁷ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Karl Fischer (Wandervogel), URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Karl_Fischer_%28Wandervogel%29 (10.06.15).

¹⁶⁸ Vgl. Röhrs (2001), S. 158.

¹⁶⁹ In Analogie zur mittelalterlichen Überlieferung der fahrenden Scholaren schafft Karl Fischer die für den Wandervogel kennzeichnende Hierarchie der Scholaren, Burschen und Bachanten. Das Durchlaufen der Rangordnung hängt von der Bewährung während der Fahrten ab. Röhrs (2001), S. 158.



Abb. 9: Wandervögel auf „großer Fahrt“, Bild aus der späteren Zeit¹⁷⁰

1904 kommt es mit der Gründung einer neuen Gruppierung „Wandervogel. Eingetragener Verein zu Steglitz“ zu weiteren Verzweigungen der Bewegung, die in den folgenden Jahren eine verwirrende Mannigfaltigkeit der Erscheinungsformen aufweist. Wenn von der Jugendbewegung gesprochen wird, so sind um 1922 darunter die drei großen Jugendbünde zu verstehen: Wandervogel, Freideutsche Jugend und Pfadfinder, ab 1926 muss noch die Freischar genannt werden, die durch die Vereinigung von Altwandervogel und Neupfadfindern entsteht. Außerdem stehen auch akademische Vereinigungen und schulische Institutionen unter dem Einfluss der Jugendbewegung.

Dieser jugendliche Aufbruch prägt für Jahrzehnte das Lebensgefühl Vieler, wobei er nahezu das gesamte religiöse, weltanschauliche und politische Spektrum widerspiegelt, auch mit einem stark rechtsorientierten Flügel. Die Tatsache, dass die Jugendbewegung zeitlich parallel zu vielen reformpädagogischen Strömungen verläuft, führt zu zahlreichen, engen Verflechtungen, wobei sich die Organisationen immer wieder wechselseitig neue Impulse geben.

Einen Höhepunkt in der Entwicklung der Jugendbewegung bildet das Fest auf dem Hohen Meißen 1913. Es wird von dreizehn Verbänden geplant, will das Gemeinsame „aller Glieder der gesamten deutschen Jugendbewegung“ präsentieren und hat die Selbstdarstellung des bisherigen Verlaufs im festlichen Rahmen zum Ziel.¹⁷¹

¹⁷⁰ Alt (1971), S. 570.

¹⁷¹ Röhrs (2001), S. 166 f.

Als „Freideutsche Jugend“ geben sich die Jugendorganisationen 1913 eine gemeinsame Losung: „Die freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung vor eigener Verantwortung mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein.“¹⁷²

Noch zu erwähnen wäre, dass sich im Laufe der Zeit parallel das „Mädchenwandern“ durchsetzt. In vielen Bünden auch das gemeinsame Wandern von Jungen und Mädchen.

6.2. „Das Jahrhundert des Kindes“ – Ellen Key

1900 erscheint Ellen Keys (1849 – 1926) Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ in dem die schwedische Reformpädagogin und Autorin fordert, radikal vom Kind her zu denken.



Abb. 10: Titelseite der Schrift von Ellen Key „Das Jahrhundert des Kindes“¹⁷³

Key wird am 11. Dezember 1849 auf dem Rittergut Sundsholm in der Gemeinde Västervik geboren. Sie unterstützt als Älteste von sechs Geschwistern die Eltern schon frühzeitig in der Betreuung der Jüngeren. Eine Schule besucht sie nicht, sondern erhält zu Hause Privatunterricht. Keys Vater, Emil, wird 1868 Reichstagsabgeordneter, woraufhin die Familie nach Stockholm umzieht. Keys Interesse an politischen und gesellschaftlichen Fragen wächst, 1869 erscheinen erste Artikel von ihr in einer renommierten Frauenzeitschrift. In den 1870er Jahren beginnt ihre Tätigkeit als Lehrerin an unterschiedlichen Schulen. Außerdem unternimmt sie (mit ihrem Vater) in den Folgejahren mehrere Reisen. 1878 muss sie aus finanziellen Gründen eine geregelte Tätigkeit als Lehrerin an einer privaten Schule in Stockholm annehmen, wo sie bis 1898 Mädchen aller Altersstufen unterrichtet.

¹⁷² Skiera (2010), S. 69.

¹⁷³ Alt (1971), S. 584.

Sie engagiert sich für Frauen- und Kinderrechte, spricht mehrfach vor Arbeiter- und Frauenvereinen und wird 1885 Vizepräsidentin einer Stiftung für intellektuell und künstlerisch arbeitende Frauen. Ihre Erfolgsschrift „Barnets århundrade“ erscheint 1902 in deutscher Übersetzung beim Fischer Verlag Berlin, unter dem Titel „Das Jahrhundert des Kindes“. Ab 1903 zieht Key aufs Land, in die Nähe ihres Geburtsorts, pflegt aber weiterhin kulturelle, politische und literarische Kontakte und bereist das europäische Ausland.¹⁷⁴

Die Pädagogik „vom Kinde aus“ sieht die gesamte Erziehung vom Kind her und richtet sie auf das Kind hin aus. Erziehung meint folglich nicht Vermittlung oder Erwerb gewisser von außen herangetragenener Stoffe oder Inhalte, meint nicht die Eingewöhnung in die Lebensformen und Wertvorstellungen der jeweiligen Sozial- und Kulturwelt, sondern „Wachsenlassen“ und Hilfe zur „Selbstentwicklung“ der Wesensnatur des Menschen.¹⁷⁵ Oberstes und durchgängiges Erziehungsprinzip ist die Selbstbestimmung und Selbstentfaltung des Schülers, durch die Anerkennung seiner kindlichen Persönlichkeit und ein auf Vertrauen aufbauendes Verhältnis von Lehrern und Schülern.



Abb. 11: Schreibunterricht, der auf Wunsch der Kinder im Freien stattfindet (1910)¹⁷⁶

¹⁷⁴ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Ellen Key, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Ellen_Key (10.06.15).

¹⁷⁵ Hamann (1993), S. 151.

¹⁷⁶ Alt (1971), S. 590.

Diese individualpädagogische Strömung ist nur im gesellschaftlich-historischen, ökonomisch-politischen und sozialen Kontext des sich am Ende des 19. Jahrhunderts entwickelnden Imperialismus zu verstehen. Zu beobachten sind veränderte Arbeitsprozesse in streng hierarchisch gegliederten Betrieben, Landflucht vieler Landarbeiter, um durch die Arbeit in städtischen Fabriken eine vermeintliche Verbesserung der Lebensbedingungen zu erreichen, kulturell-sozialer Verfall in den Städten mit Alkoholismus, Prostitution und Kinderarbeit.¹⁷⁷ Die Initiativen der Individualpädagogik haben die Befreiung des Einzelnen von auf ihn ausgeübtem Druck zum Ziel und sind nur mit diesem Hintergrund zu verstehen. „Sie lehnen die Reglementierung, die Disziplinierung und den technokratischen Rationalismus ab, da durch diese Mechanismen die Erwachsenen wie die Kinder ihrer Individualität beraubt werden, und ihre schöpferische Arbeit erstickt wird.“¹⁷⁸



Abb. 12: Unterrichtsstunde in einer Reformschule (1911)¹⁷⁹

Das Unterrichtsgeschehen soll folgende Maßgaben berücksichtigen: Verzicht auf einen festen Lehr- und Stundenplan, Einbau von Sachunterricht in die Erlebnisse der Schüler, Förderung gemeinsamer Arbeit, Berücksichtigung spezieller Interessen und Begabungen, Beschäftigung im Freien, Verzicht auf Zeugnisse, Strafen und Belohnungen.¹⁸⁰ In der Konsequenz bedeutete dies für die Praxis, dass, sobald ein Kind ein Unterrichtsthema vorschlägt, solange darüber gesprochen wird, bis das Interesse erlahmt.

¹⁷⁷ Viëtor (1989), S. 68 f.

¹⁷⁸ Viëtor (1989), S. 70.

¹⁷⁹ Alt (1971), S. 590.

¹⁸⁰ Hamann (1993), S. 152.

Dieser verabsolutierte „Gelegenheitsunterricht“¹⁸¹ folgt den aktuellen Wünschen der Kinder, verhindert aber auch eine konzentrierte und vertiefte Auseinandersetzung mit einer Sache.

6.3. Arbeitsschulbewegung – Kerschensteiner, Gaudig und Scheibner

Didaktisches Kernstück der Arbeitsschulbewegung ist die Selbsttätigkeit, der Wille zum geplanten Tun, wobei das Tun von der Person selbst ausgeht und auf sie zurückwirkt. Es zeichnen sich allgemein methodisch fünf Stufen ab, die unabhängig vom Stoffgebiet durchlaufen werden:

Problembewusstsein, Arbeitsplan, Arbeitsausführung, Lösung der Arbeitsaufgabe und Selbstprüfung. Eine Fragestellung des Lebens muss vom Schüler aufgenommen werden, er stellt einen Arbeitsplan auf, um aus eigenem Antrieb eine Lösung und Verwirklichung herbeizuführen. Der Lehrer hat dabei die Aufgabe, die Kinder zur Selbsttätigkeit anzuleiten, den Gesamtprozess zu beobachten und als Ratgeber zur Verfügung zu stehen.

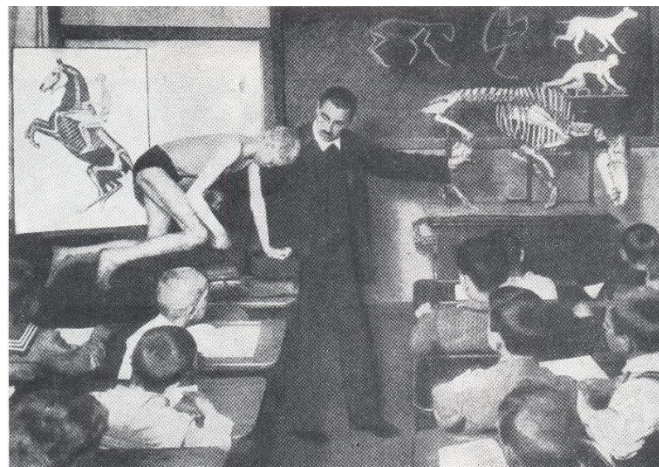


Abb. 13: Demonstration der Muskel- und Knochenbewegung am Körper eines Schülers
(1912)

¹⁸¹ Um besser verstehen zu können, was mit „Gelegenheitsunterricht“ gemeint ist, werden an dieser Stelle zwei Beispiele aus der Unterrichtspraxis präsentiert: Wenn die Aufmerksamkeit der Schüler für einen Gegenstand abnimmt, wird der Deutschunterricht beispielsweise durch Turnübungen abgelöst. Fliegt ein Vogel am Klassenzimmer vorbei, dürfen die Kinder das aktuell behandelte Thema unterbrechen und über ihre Erlebnisse mit Vögeln berichten. Vgl. Viëtor (1989), S. 79.

Er greift bei der selbstverantwortlichen Durchführung durch die Kinder nur in Ausnahmefällen ein, was auch bei nachfolgender Abbildung gut zu erkennen ist, auf der sich der Lehrer (Mann mit Hut und Bart) im Hintergrund hält, während eine Schülerin zeichnet.



Abb. 14: Unterricht im Kartenzeichnen nach der Natur¹⁸²

Durch wiederkehrendes Wiederholen und die Dokumentation der erarbeiteten Ergebnisse soll sich Wissen festigen und zukünftig abrufbar bleiben. Die Lösung der Arbeitsaufgabe leitet zur Phase der Selbstüberprüfung über, bei der sich der Schüler die Frage stellt, inwiefern die Arbeitsausführung der ursprünglichen Planung entspricht.

Die fünf Phasen finden sich in ähnlicher Weise bei allen Vertretern der Arbeitsschulbewegung in unterschiedlicher Ausprägung und Akzentuierung.



Abb. 15: Naturkundlicher Unterricht im Anschluss an Naturbeobachtungen
(Anfang des Jahrhunderts)¹⁸³

¹⁸² Alt (1971), S. 597.

¹⁸³ Alt (1971), S. 596.

6.3.1. Georg Kerschensteiner

Kerschensteiner wird 1854 als Sohn eines Kaufmanns in München geboren. Nach seiner Volksschulzeit und einer Vorbereitungsschule für den Lehrerberuf in Freising, unterrichtet er bereits mit 16 Jahren als Landschullehrergehilfe in Augsburg. Nach seinem Abitur studiert er in München Mathematik, darüber hinaus Botanik, Zoologie und Geologie. Zwölf Jahre ist er an verschiedenen Gymnasien Süddeutschlands als Lehrer tätig, bevor er 1895 als Stadtschulrat in München die Zuständigkeit für das gesamte Schulwesen der Stadt erhält. Hier beginnt sein eigentliches Lebenswerk, nämlich die Reform des Volksschulunterrichts im Sinne der Arbeitsschule. Nach der Berufung als Honorarprofessor an die Universität München 1918 widmet sich Kerschensteiner ab 1920 fast ausschließlich seinen arbeitspädagogischen Reformideen.¹⁸⁴

Der Gymnasiallehrer, Münchner Stadtschulrat und Professor Georg Kerschensteiner (1854 – 1932) legt sein Hauptaugenmerk auf die Handarbeit, die körperlich-manuelle und die eigentätige geistige Arbeit des Schülers.

Arbeitsunterricht wird als Fach (Werkstattunterricht für Knaben, Schulküchenunterricht für Mädchen) und als Prinzip gefordert. Wichtige Maxime seiner Pädagogik sind: Selbstständigkeit, praktisches Tun und geistige Leistungen, Lernen an der Sache, Selbstüberprüfung des Erfolgs, Praxis und fachliches Wissen, ethische Ziele wie Sorgfalt, Sparsamkeit und kooperatives Lernen u. a. m.¹⁸⁵ Bei der Lösung einer Aufgabe durchläuft der Schüler nach Kerschensteiner einen vierstufigen Prozess, der aus folgenden Schritten besteht: Problemstellung oder Frage, Hypothese, Lösungsversuch oder Experiment, Überprüfung der Hypothese.¹⁸⁶ Dabei betont der Pädagoge stets, dass der Bildungsprozess nicht automatisch, von Natur aus abläuft, sondern selbst die begabtesten Schüler einer Führung des Lehrers oder der Bildungseinrichtung bedürfen.

Im Laufe der Zeit verschiebt Kerschensteiner bei seiner Arbeitsschule die Akzentsetzung: Das Handwerklich-praktische wird zugunsten einer „Schule der selbständigen und selbsttätigen Erarbeitung der Bildungsgüter“ zurückgedrängt.¹⁸⁷ Kerschensteiner wird zum maßgeblichen Vertreter des methodischen Arbeitsschulgedankens, wenngleich er weiterhin die ausdrückliche Notwendigkeit des Handfertigkeitsunterrichts betont.

¹⁸⁴ Skiera (2010), S. 114 f.; Viëtor (1989), S. 105.

¹⁸⁵ Gudjons (2012), S. 105.

¹⁸⁶ Skiera (2010), S. 118.

¹⁸⁷ Röhrs (2001), S. 191.

Er möchte seine Schüler an ehrliche Arbeitsmethoden gewöhnen, ihnen immer größere Sorgfalt, Gründlichkeit und Umsicht beibringen und in ihnen rechte Arbeitsfreude erwecken, weil ihm die Bedeutung dieser Tugenden und Fähigkeiten für das weitere Leben seiner Schüler bewusst ist.¹⁸⁸ Er schreibt:

„Der Wert unserer Schulerziehung, soweit sie die großen Volksmassen genießen, beruht im wesentlichen weniger auf der Ausbildung des Gedankenkreises als vielmehr in der konsequenten Erziehung zu fleißiger, gewissenhafter, gründlicher, sauberer Arbeit, in der stetigen Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung und in der autoritativen unablässigen Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit.“¹⁸⁹

Manuelle und geistige Arbeit bedingen sich für ihn gegenseitig, denn jede Arbeit bedarf einer geistigen Vorarbeit, die im Fortgang der Ausführung immer wieder aufgegriffen wird. Nur wenn eine enge Verbindung zwischen geistiger und manueller Tätigkeit besteht, besitzt die praktische Arbeit einen wirklich erzieherischen Wert.

Wichtig ist, dass der Schüler zunächst mit dem Gegenstandsgebiet vertraut gemacht wird, um eine Selbstprüfung im Hinblick auf die eigene Arbeitsweise, sowie die materielle und methodische Passgenauigkeit kompetent durchführen zu können. Die Sachgerechtigkeit ist für Kerschensteiner von fundamentaler Bedeutung, dabei ist für ihn die Fähigkeit des Wissenserwerbs sehr viel wichtiger als das Wissen selbst, weil sie den Menschen selbstständig macht. Besonders die vierte Stufe der konkreten Arbeit – die „Selbstprüfung“ – stellt für Kerschensteiner den Königsweg zur Sachlichkeit dar, wobei er die „Außenschau“ (das objektiv vorliegende Ergebnis der Arbeit) von der „Innenschau“ (die Frage nach dem „Warum“ der Arbeit, nach der Übereinstimmung von Arbeitsergebnis und Sinn) trennt.¹⁹⁰

Kerschensteiners pädagogische Begrifflichkeit ist eng mit seiner staatstheoretischen Anschauung verbunden. Er glaubt an den Wert einer hierarchisch gestuften Gesellschaft, in die der junge Mensch eingeführt werden muss. Dabei behält er die alte Dichotomie zwischen Volksschule und Gymnasium im Grunde bei, wenn er erklärt, dass die höhere Bildung ohnehin nur für das „geistig gewecktere Schülermaterial“ möglich sei.¹⁹¹ Er ist davon überzeugt, dass es die von der Alten Schule vernachlässigten praktischen Interessen sind, „die so ganz und gar das Seelenleben des Volksschülers“ ausmachen.

¹⁸⁸ Vgl. hierzu und im Folgenden: Röhrs (2001), S. 192 f.

¹⁸⁹ Kerschensteiner (1909), zitiert nach Skiera (2010), S. 116.

¹⁹⁰ Skiera (2010), S. 118.

¹⁹¹ Vgl. hierzu und im Folgenden: Kerschensteiner (1930), zitiert nach Skiera (2010), S. 119.

Von der „Masse der Schüler“ glaubt er, dass sie „nur in seltenen Fällen über praktische Interessen in ihrer geistigen Entwicklung hinausschreiten“. Somit gibt Kerschensteiner mit seinem Erziehungsbegriff im Grunde die Idee einer wissenschaftlich fundierten Bildung für alle Menschen auf. Als Kern seiner beruflichen Arbeit sieht er die Erfüllung seiner staatsbürgerlichen Pflicht. Schule und Erziehung stehen im Dienst für das Gemeinwohl und verfolgen seiner Ansicht nach drei Ziele¹⁹²: 1. Berufsbildung bzw. deren Vorbereitung, damit der Einzelne eine Funktion im Staat ausüben, in einem Beruf tätig sein kann; 2. Versittlichung der Berufsbildung, damit Jeder seinen Beruf als Amt betrachtet, das er im Interesse des geordneten Staatsverbandes ausübt; 3. Versittlichung des Gemeinwesens als „höchste Erziehungsaufgabe der öffentlichen Schule“, damit der Mensch durch seine Berufstätigkeit dazu beiträgt, den Staat, dem er angehört, zum Ideal eines sittlichen Gemeinwesens weiterzuentwickeln.

Basierend auf diesen Zielsetzungen und unter Berücksichtigung seiner Auffassung von Staat und Gesellschaft, wird somit auch Kerschensteiners Aussage nachvollziehbar: „Der Sinn der Arbeitsschule ist, mit einem Minimum von Wissensstoff ein Maximum von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Arbeitsfreude im Dienst staatsbürgerlicher Gesinnung auszulösen.“¹⁹³

6.3.2. Hugo Gaudig

Nach seinem Studium der Philologie und Theologie in Halle und einigen Jahren Lehrtätigkeit an Gymnasien, übernimmt Gaudig 1900 die Leitung der Höheren Mädchenschule in Leipzig, der auch ein Lehrerinnenseminar und eine Übungsschule zugeordnet sind, in der er seine Ideen in der Praxis erproben kann. Die Möglichkeit, als Professor an die Universität zu wechseln, nutzt er nicht, sondern bleibt an seiner Schule bis zu seinem Tod tätig.¹⁹⁴

Neben Kerschensteiner prägte Hugo Gaudig (1860 – 1923) die Arbeitsschulbewegung. Er entwickelt eine Reihe praktischer Methoden (Arbeitstechniken) für den Unterricht, wobei ihm die eigenständige Erarbeitung von Themen durch die Schülerinnen und Schüler, die Selbsttätigkeit vor allem auf geistigem Gebiet wichtig sind. Unter „Selbsttätigkeit“ versteht Gaudig die „freie Arbeit des Schülers, die aus eigenem Antrieb, auf eigens gewählte Ziele hin, mit eigener Kraft und auf eigenen Wegen geschieht“.¹⁹⁵

¹⁹² Vgl. Skiera (2010), S. 117.

¹⁹³ Skiera (2010), S. 115.

¹⁹⁴ Vgl. Skiera (2010), S. 120.

¹⁹⁵ Hamann (1993), S. 153.

D. h. „nur dann, wenn selbsttätig gearbeitet wird, ist Arbeit Arbeit, selbsttätig muss also der Arbeitende sich das Ziel stecken (die Aufgabe formulieren, die Frage aufwerfen, das Problem entwickeln); selbsttätig muss er den Arbeitsgang ordnen, selbsttätig das Ziel festhalten, selbsttätig die Zwischen- und Endergebnisse prüfen usw.“¹⁹⁶ „Gaudigs Ziel war die Bildung zur ‚Persönlichkeit‘ im Sinne eines geistig selbständigen, kritischen Menschen mit allseitig gebildeten Kräften.“¹⁹⁷ Ziel der Schule ist es, durch Vermittlung von Methodenkompetenz für alle Lebensbereiche vorzubereiten. Sein Postulat „Der Schüler muß Methode haben“¹⁹⁸ ist dann erfüllt, wenn er weiß, wann, warum und wie er etwas tun muss und wenn er die neu erlernte Technik an neuen Arbeitsgebieten anwenden kann. Den Schülern sollen somit Arbeitsmethoden an die Hand gegeben werden, die sie befähigen, von sich aus zu Lösungen zu gelangen.

„Die Einführung und Einübung in die sach- und fachgerechte ‚Methode der Arbeit‘ ist eine wesentliche Aufgabe des Lehrers.“¹⁹⁹ Dabei soll der Lehrer Helfer für die Selbstentfaltung seines Schülers sein, er soll keinen Druck als autoritäre Persönlichkeit ausüben, sondern sich vielmehr in den Geist und das Gemütsleben seines Schülers hineinversetzen und sich im Laufe der Zeit überflüssig machen. Dabei ist die echte Schülerfrage für Gaudig der Schlüssel zur Selbstbildung. Sie kann an den Lehrer, die Mitschüler oder den Gegenstand selbst gestellt werden, so dass die Klasse den Charakter einer geistigen Arbeitsgemeinschaft erhält.²⁰⁰ Die Schüler lernen auf diese Weise, sich Aufgaben zu stellen und sie selbstständig durchzuführen.

Problembewusstsein und die Beherrschung der methodischen Grundprinzipien bilden für Gaudig den Kern der Schularbeit. Die Anwendung der Methode herrscht vor und wird oft als oberstes Ziel überbetont, während Zusammenfassung und Vertiefung zurücktreten.

In der Praxis wird ein Hauptthema in sinnvolle Unterthemen differenziert, die Einzelne oder Gruppen bearbeiten und die im Anschluss in einem Vortrag oder durch Diskussion der Arbeitsgemeinschaft zugänglich gemacht werden. Der Schüler ist dabei selbstwirkendes Subjekt, „Täter seiner Taten“.²⁰¹ Einen vorgegebenen Kanon von Inhalten gibt es folglich nicht. Gaudig plädiert allerdings dafür, sich an den traditionellen Fächern zu orientieren, da sie auf wissenschaftliche Forschung gründen.

¹⁹⁶ Gaudig (1969), zitiert nach Skiera (2010), S. 122.

¹⁹⁷ Gudjons (2012), S. 105.

¹⁹⁸ Hamann (1993), S. 153.

¹⁹⁹ Vgl. Skiera (2010), S. 122.

²⁰⁰ Vgl. Röhrs (2001), S. 196.

²⁰¹ Gaudig (1969), zitiert nach Skiera (2010), S. 122.

Auf Grund der Tatsache, dass Gaudigs Methode ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Selbstständigkeit erfordert, arbeitet er vornehmlich mit Schülern der gymnasialen Oberstufe.

6.3.3. Otto Scheibner

Zum Vermittler in der Auseinandersetzung zwischen Kerschensteiner und Gaudig um die Idee der Arbeitsschule wird Otto Fritz Scheibner (1877 – 1961).²⁰²

Scheibner wird am 7. September 1877 in Borna geboren. Nach seiner Ausbildung am Lehrerseminar legt er 1898 die erste Prüfung für das Lehramt an Volksschulen ab. Von 1901 bis 1923 ist er als Studienrat an der höheren Mädchenschule mit Lehrerinnenseminar in Leipzig bei Gaudig tätig, wo er dessen Arbeitsschulgedanken maßgeblich mit weiterentwickelt. Zwischen 1915 und 1925 lehrt Scheibner als Dozent an der Hochschule für Frauen Leipzig, ab 1923 wird er neben seiner Lehrtätigkeit Honorarprofessor für Erziehungswissenschaften an der Universität Jena. Nach seiner Ernennung 1928 zum Direktor des Pädagogischen Instituts an der Universität Jena, erhält er 1929 einen Ruf als Professor für Schulpädagogik/Didaktik an die Pädagogische Akademie Erfurt.²⁰³

Scheibner hat den Arbeitsbegriff so pädagogisiert, dass er auf alle unterrichtliche Tätigkeit anwendbar ist. Seine Ansätze tragen in großem Maße zu einer wissenschaftlichen Klärung der Grundlagen reformpädagogischer Didaktik bei. In Anlehnung an Gaudig erfolgt der Arbeitsvorgang Scheibner zufolge in fünf Schritten: 1. Setzen eines Arbeitsziels; 2. Bereitstellen von Arbeitsmitteln, Auswahl, Anordnung und Prüfung auf ihre Verwendbarkeit; 3. Entwurf eines Arbeitswegs und Unterteilung in Arbeitsabschnitte; 4. Ausführung der Arbeitsschritte; 5. Erfassung der Arbeitsergebnisse, Prüfung, Beurteilung, Sicherung, Einordnung und Auswertung.²⁰⁴ „Pädagogisch wertvolle“ Arbeitsvorgänge sind nur dort gegeben, wo ein „Bildungsgehalt“ erschlossen wird, wo in der Arbeit „bildende Wirkungen“ auftreten. Hierzu müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein:

²⁰² Die Auseinandersetzung zwischen Kerschensteiner und Gaudig entflammt auf dem 1. Kongress für Jugendkunde (1911 in Dresden). Beide Pädagogen sind Hauptredner bei einer Tagung, die klären möchte, welches Gesicht die deutsche Schule künftig haben soll. Die Idee der Arbeitsschule ist das Thema beider Redner. Hierbei kritisiert Gaudig Kerschensteiners Postulat, Erziehung müsse den Schüler zum gewissenhaften, manuell arbeitenden Staatsbürger machen, indem er seine Vorstellung von Erziehung des Einzelmenschen zu einer selbstdenkenden Persönlichkeit, die in vielfache Lebensbezüge einzugliedern ist, entgegenhält. Vgl. Skiera (2010), S. 120.

²⁰³ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Otto Scheibner, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Otto_Scheibner (10.06.15).

²⁰⁴ Vgl. hierzu und im Folgenden: Scheibner (1930), zitiert nach Skiera (2010), S. 123 f.

1. Selbstständigkeit, nach Maßgabe der wachsenden Fähigkeiten; 2. Naturgemäßheit, alles muss dem kindlichen Wesen angepasst sein, der Unterricht muss individualisiert werden; 3. Wirtschaftlichkeit, mit Phasen der Anstrengung, Ermüdung und Erholung; 4. Stoffgemäßheit, durch die Anpassung der Bearbeitung an den Stoff; 5. Lebensnähe, Lernen soll so erfolgen, wie es auch außerhalb der Schule geschieht; 6. Ergiebigkeit, der Arbeitsvorgang muss greifbare Erkenntnisse hervorbringen.

6.4. Kunsterziehungsbewegung – Langbehn, Lichtwark, Lange und Hirt

Die Kunsterziehungsbewegung setzt um 1890 ein und verläuft zeitgleich zur Arbeitsschulbewegung.

Sie gliedert sich in zwei Phasen: In der ersten Phase (bis ca. 1903) sind die Hinführung zur großen Kunst (Wertschätzung des Kunstwerks, Gewinnung eines ästhetischen Urteils, Hebung allgemeiner Geschmackskultur) und die Erziehung zu ästhetischer Genussfähigkeit Ziele, in der zweiten Phase stehen die Weckung und Entfaltung der schöpferischen Kräfte des Kindes im Mittelpunkt (Entwicklung musisch-schöpferischer Kräfte durch praktisches Tun im Zeichen-, Musik-, Turn-, Literatur- und Sprachunterricht).²⁰⁵

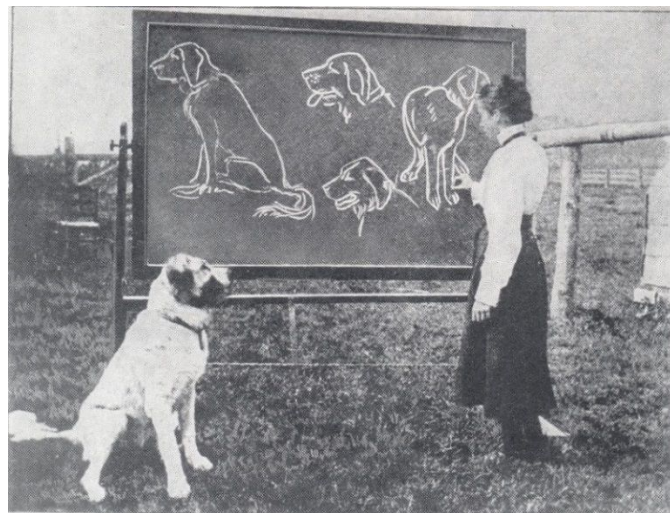


Abb. 16: Zeichnen nach der Natur (1900)²⁰⁶

²⁰⁵ Vgl. Hamann (1993), S. 151. Während Hamann nur zwei Phasen der Kunsterziehungsbewegung unterscheidet, gliedert Röhrs diese Bewegung in drei Phasen. Röhrs nennt als dritte Phase die Entfaltung der Methode von Gustaf Britsch (sie ist nachzulesen bei Röhrs (2001), S. 88 ff.) und die Tatsache, dass die kunsterzieherische Zielsetzung sich keinesfalls auf den Kunst- oder Zeichenunterricht beschränken darf, sondern ein das gesamte Schulleben und den ganzen Menschen in allen Lebenssituationen betreffendes Phänomen werden soll. Vgl. Röhrs (2001), S. 83 ff.

²⁰⁶ Alt (1971), S. 577.

Die Kunst im Unterricht soll nicht mehr nur Disziplin, sondern Prinzip sein, dabei setzt das gestaltende Schaffen Impulse für das Leben frei, seine Sinnerfüllung und Bewältigung.²⁰⁷ „Die Kunst erfordert dreierlei: 1. Ein Muster oder eine Idee, gleichsam die äußere Form, die der Künstler ansieht und nachzuahmen versucht; 2. Einen Stoff, nämlich dasjenige, dem die Form aufgeprägt werden soll; 3. Werkzeuge, mit deren Hilfe die Sache ausgeführt wird.“²⁰⁸ Die Kunsterziehungsbewegung setzt eigene pädagogische Akzente, mit dem Ziel, in der Kunst, bzw. der künstlerischen Empfindung den durch die Moderne verloren geglaubten Sinn des „Ganzen“ im Erleben und Ergriffensein von Kunstwerken wiederzufinden.

Als Persönlichkeiten, die sich um die Kunsterziehungsbewegung verdient gemacht haben, sind neben dem Privatgelehrten Julius Langbehn (1851 – 1907), der Hamburger Lehrer und spätere Direktor der Hamburger Kunsthalle (seit 1886) Alfred Lichtwark (1852 – 1914), Konrad Lange (1855 – 1921) und Georg Hirt (1841 - 1916) zu nennen.²⁰⁹

Langbehn plädiert - als einer der ersten Wegbereiter der Kunsterziehungsbewegung - für eine „echt künstlerische Weltauffassung“, wobei er die „Deutsche Kunst“ und die „germanische Eigenart“ betont.²¹⁰

„Der Versuch, durch Kunst auf das Ganze und für das Ganze zu wirken, zeigt sich dann auch auf den drei Kunsterziehungstagen 1901 (Dresden, zum Thema: ‚Bildende Kunst‘), 1903 (Weimar, ‚Sprache und Dichtung‘) und 1905 (Hamburg, ‚Musik und Gymnastik‘).“²¹¹ Vertreter der Schuladministration, Lehrer und freischaffende Künstler sollen die Gelegenheit erhalten, sich aus ihrer jeweiligen beruflichen Perspektive Gedanken zum Thema Kunst und Kunsterziehung zu machen.

Federführend für die Weiterentwicklung der Kunsterziehungsbewegung ist schließlich Lichtwark, der „(...) die Prinzipien der Originalität, der Phantasie, des Empfindens und des eigenen Darstellens [betont].“²¹²

²⁰⁷ Röhrs (2001), S. 83; S. 91.

²⁰⁸ Skiera (2010), S. 138.

²⁰⁹ Informationen zum Leben von Langbehn und Lichtwark folgen unter „7. Der Einfluss reformpädagogischer Konzepte auf den Deutschunterricht.“

²¹⁰ Vgl. Langbehn (1922), zitiert nach Skiera (2010), S. 139.

²¹¹ Skiera (2010), S. 140.

²¹² Gudjons (2012), S. 106.

Auf Grund der zahlreichen Ausdrucksbereiche (z. B. Bild, Plastik, Wort, Musik, Gebärde, Bewegung), des Fehlens eines einheitlichen Programms, der Abstraktheit und Schulferne gestaltet es sich jedoch schwierig, didaktisch konkrete Konzepte zu entwickeln und die Kunsterziehung zum allgemeinen Prinzip der Schularbeit zu machen. Differenzen zwischen den Pädagogen und der Widerstand der Künstler, gegen eine pädagogische Vereinnahmung der Kunst, führen schließlich dazu, dass die Kunsterziehungsbewegung bereits 1920 keine bestimmende Rolle mehr spielt.

Auch wenn die künstlerischen Fächer letztlich in der öffentlichen Wertschätzung gegenüber den wissenschaftlichen Fächern nebensächlich bleiben, haben die Gedanken der Kunsterziehungsbewegung doch dazu beigetragen, dass die einzelnen künstlerischen Lernbereiche (z. B. Zeichenunterricht, Sprachunterricht, Gymnastik) dahingehend weiterentwickelt werden, dass der Handlungs- und Ausdrucksspielraum der Kinder eine Erweiterung erfährt.

Des Weiteren hat sie „(...) die sinnliche Wahrnehmung an die Stelle des Buchstabenwissens, das Selbsttun an die Stelle des Nachbetens und die Erfindung an die Stelle der Nachahmung gesetzt, (...) sie hat die künstlerische Kreativität des Kindes, sein eigenständiges Ausdrucksvermögen in den Blickpunkt des pädagogischen Interesses gerückt, und sie hat die Bedeutung der ästhetischen Bildung für die nachwachsenden Generationen, somit für das kulturelle Profil der Gesellschaft und für das künftige Verhältnis von persönlicher und sozialer Kultur bewusst gemacht.“²¹³

6.5. Landerziehungsheimbewegung – Lietz, Wyneken und Geheeb

Die gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstehende Landerziehungsheimbewegung unternimmt den Versuch einer Erziehung auf dem Land als Gegengewicht zu den Großstadt-schulen. Die Einheit von Schule und Heim steht im Mittelpunkt. Alle Mitglieder der Schulfamilie sollen für die Erhaltung des Gemeinwesens mit verantwortlich sein und sich heimisch und zu Hause fühlen. Durch die Landerziehungsheime wird eine Distanz zur natürlichen Familie und zum normalen gesellschaftlichen Umfeld erzeugt, indem eine relativ abgeschlossene Welt geschaffen wird, in der Außenbeziehungen und Außenkontakte klar geregelt sind.

²¹³ Skiera (2010), S. 162.

Man legt Wert auf eine ganzheitliche, natürliche und doch kulturbetonte Erziehung noch vor dem Unterricht, Weltoffenheit durch Wanderungen und Reisen, auf Handarbeit in Werkstätten, Abwechslung zwischen wissenschaftlicher und körperlicher Arbeit, praktische Übungen und die Pflege des sittlich-religiösen und vaterländischen Sinns in allen Unterrichtsfächern. Das familienähnlich strukturierte Heim und die Gemeinschaftserziehung sollen das Zusammenleben bestimmen. Es lassen sich drei Hauptrichtungen erkennen, die mit drei „Gründungsfiguren“ verbunden sind:

6.5.1. Hermann Lietz

Herrmann Lietz (1868 – 1919) (Gründer der drei Heime: Ilsenburg im Harz, 1898; Haubinda bei Hildburghausen in Thüringen, 1901; Schloss Biberstein in der „freien Natur“ der Rhön, 1904), gibt mit seinem „Gründungsaufruf“²¹⁴ für das „Deutsche Landerziehungsheim“ die Leitlinien vor.²¹⁵



Abb. 17: Das 1901 eröffnete Landerziehungsheim Haubinda in Thüringen²¹⁶

²¹⁴ Vgl. Lietz (1898), aufgeführt bei Skiera (2010), S. 175.

²¹⁵ Lietz gründet mit Ilsenburg im Harz (1898) das erste Landerziehungsheim in Deutschland, sein unmittelbares Vorbild ist die von Cecil Reddie 1889 in England gegründete „New School Abbotsholme“. Zusammen mit Domelins' „École des Roches“ (1899) in Frankreich bilden diese drei Heime die Pionierschulen der Landerziehungsheimbewegung. Vgl. Skiera (2010), S. 163.

²¹⁶ Alt (1971), S. 564.

Lietz wächst in bäuerlicher Umgebung auf der Insel Rügen als Sohn eines wohlhabenden, patriarchalischen Landwirts auf. Vor dem eigentlichen Schulbesuch in Greifswald und Stralsund ab 1878 erhält er eine Elementarbildung in der Familie. Nach dem Studium der Theologie, Philosophie, Geschichte und Germanistik und seiner Promotion, absolviert Lietz die Staatsprüfung für das höhere Lehramt und arbeitet mehrere Jahre als Lehrer, unter anderem auch an der Universitätsübungsschule in Jena. Dort trifft er auch Cecil Reddie, wobei die Begegnung mit ihm und ein Jahr in der New School in Abbotsholme zu Schlüsselereignissen seines Lebens werden, da er so den entscheidenden Anstoß für sein Modell eines Landerziehungsheims erfährt.²¹⁷

Sein Erziehungsziel fasst er in einem Satz zusammen: „Erziehung der anvertrauten Kinder zu harmonischen selbständigen Charakteren, zu deutschen Jünglingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die körperlich, praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, mutig und stark wollen.“²¹⁸ In seinen Heimen ist der Tagesverlauf der Jungen²¹⁹ genau geregelt, wobei ein Wechsel zwischen geistiger und körperlicher Tätigkeit das Ziel ist:

„Nach dem Wecken um 6.30 Uhr ein Dauerlauf (...). Im Speisesaal sitzt jede ‚Familie‘ beisammen. Nach einem gemeinsam gesungenen Lied wird ein Leitwort aus der Bibel oder aus der Literatur vorgelesen. Der Morgen, der mit fünf Stunden wissenschaftlichem Unterricht ausgefüllt ist, wird durch das Mittagessen und eine Freizeit unterbrochen. Der Nachmittag ist den praktischen Arbeiten im Garten, in der Werkstatt, auf dem Felde bzw. den musischen Aktivitäten gewidmet. (...) Nach dem Abendessen versammelte man sich in der Kapelle (...).“²²⁰

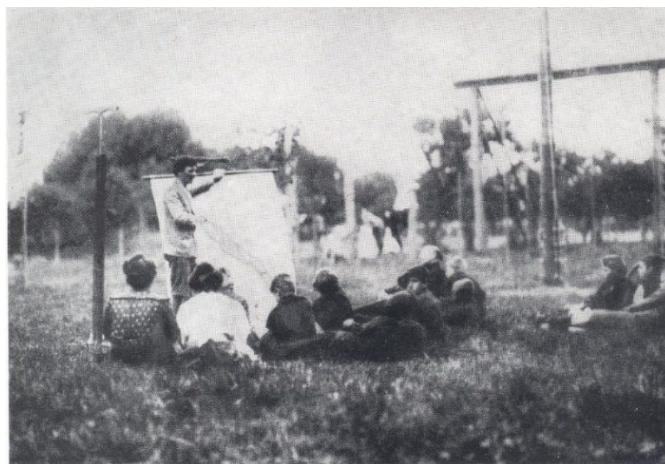


Abb. 18: Lietz beim Geschichtsunterricht im Freien (Anfang des 20. Jahrhunderts)²²¹

²¹⁷ Vgl. Skiera (2010), S. 173; Henke (1993), S. 73.

²¹⁸ Lietz (1910) zitiert nach Henke (1993), S. 73.

²¹⁹ Lietz' Heime sind zunächst nur für Jungen. Er erwägt durchaus Koedukation als „dem Prinzip nach das wünschenswerte“, Umsetzung finden koedukative Heime allerdings erst nach seinem Tod. Vgl. Skiera (2010), S. 174.

²²⁰ Röhrs (2001), S. 119 und in der Folge S.122 ff.

²²¹ Alt (1971), S. 566.

Eines von Lietz' Leitmotiven ist: „Sei den Kindern wie ein Vater!“, so führt er seine Heime wie patriarchalisch geleitete Gutshöfe. Die Stufeneinteilung – Heim der Kleinen (8-12-Jährige) in Ilensburg (Alter der Märchen und Sagen), Heim der Flegeljahre (12-16-Jährige) in Haubinda (Mittelstufe) und Heim des eigentlichen Jünglingsalters (gymnasiale Oberstufe) in Bieberstein (Reifezeit) –, die zunächst aus organisatorischen Gründen entsteht, hat zur Folge, dass sich auf jeder Stufe ein relativ autonomer Schulstaat bildet, in dem jeder Schüler Verantwortung mittragen muss.

Außerdem müssen sich alle Kinder zwei Mal in einer neuen Umgebung einleben und bewähren.

Es darf allerdings auch nicht unerwähnt bleiben, dass sich durch die Art der Gestaltung der Heime eine gewisse Künstlichkeit als Ergebnis der Trennung von der Gesellschaft ergibt. Zudem prägt Lietz als starke Persönlichkeit seine Heime nach seinen Vorstellungen, so dass seine Ausschließlichkeit oft kaum Spielraum für andere Ideen lässt, was durchaus Konfliktpotenzial in sich birgt. Immer wieder stößt man auf Widersprüchlichkeiten. Das hat zur Folge, dass einerseits seine Schüler und Erzieher große Freiräume genießen, er andererseits fast pedantisch zu nennende Reglementierungen für das Heimleben verfasst und unfassbar hohe Ansprüche an sein Lehrpersonal stellt.

Lietz selbst lebt das ganze Jahr – auch in den Ferien – mit den Schülern und in aufopfernder Weise auch für sie, ohne sich selbst zu schonen. Trotzdem führen „Konkurrenzdenken, Eifersucht, Profilierungsstreben, sachlicher Dissens in Erziehungs- und politischen Fragen usw. (...) [dazu, dass] sich fähige und ehrgeizige Mitarbeiter durch Sezession und Neugründungen zu befreien suchten.“²²² In der Folge entsteht durch Abspaltungen und Neugründungen eine Vielzahl von Landerziehungsheimen, die zum Wachsen einer umfangreicheren Bewegung beitragen.²²³ Nachfolgend sollen zwei weitere, wichtige Persönlichkeiten der Landerziehungsheimbewegung vorgestellt werden.

6.5.2. Gustav Wyneken

„Die Landerziehungsheime Lietzscher Prägung zogen viele Lehrerpersönlichkeiten an, die sich z. T. nach einigen Jahren der Mitwirkung wieder trennten – sei es wegen entstandener Konflikte mit Lietz oder sei es, weil sie – zunächst begeistert von der Lietzschen Konzeption der Bildungsreform als Lebensreform – in dieser Hinsicht andere Vorstellungen entwickelten.“²²⁴

²²² Skiera (2010), S. 177.

²²³ Vgl. hierzu die Listen bei Skiera (2010), S. 177 f.

²²⁴ Röhrs (2001), S. 127.

Gustav Wyneken (1875 – 1964) ergänzt mit der „Freie Schulgemeinde Wickersdorf/Thüringen“ 1906 das Lietzsche Modell mit seiner Idee einer neuen „Jugendkultur“, indem er eine „Synthese von Schule und Wandervogel auf höherer Stufe“²²⁵ beabsichtigt.



Abb. 19: Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf um Wyneken bei der Morgenansprache (1912)²²⁶

Wyneken wird am 19. März 1875 in Stade als Kind einer lutherischen Pfarrersfamilie geboren. Seine streng religiöse Erziehung durch das Elternhaus und die Klosterschule Ilfeld prägen ihn stark. Nach dem Studium der Theologie und Philosophie, das er mit einer Promotion beendet, studiert er noch Germanistik und Klassische Philologie und wird 1899 Oberlehrer. Ab 1900 arbeitet der junge Lehrer in dem von Lietz neu gegründeten ersten Landerziehungsheim in Ilsenburg, wo er 1901 Schulleiter und somit Lietz' Stellvertreter wird. Ab 1903 ist er als Lehrer in Haubinda tätig, wo er schließlich zum „Sprecher der Opposition“ gegen den autoritären Lietz avanciert. Als Konsequenz auf heftige Streitigkeiten zwischen Lietz und einer Gruppe junger, nach Selbstständigkeit strebender Lehrer kommt es dazu, dass nicht nur Wyneken, sondern eine ganze Reihe seiner Kollegen und Freunde Haubinda verlassen, um neue Schulen zu gründen.²²⁷

²²⁵ Röhrs (2001), S. 132.

²²⁶ Alt (1971), S. 568.

²²⁷ Mogge (1984), S. 264 ff.

Sein Weggefährte Paul Geheeb übernimmt die Verhandlungen in Meiningen bezüglich der Heimgründung und die Leitung in Wickersdorf, Wyneken wird Mitleiter.²²⁸

Dem Reformpädagogen, Schriftsteller und kurzfristig auch Politiker Wyneken geht es um die verpflichtende Einführung der Jugend in die Welt des Geistes, dabei verfolgt er einen eigenen kulturkritischen Ansatz:

„Wie die rechte Schule der geistigen Arbeit der Zeit, in die sie einzuführen hat, entsprechen muß, so muß sie andererseits auch dem Wesen der Jugend, und zwar der heutigen Jugend, gerecht werden. Der Jugend überhaupt, d. h. sie soll sich dessen bewußt bleiben, daß die Jugend ihr eigenes Recht, ihr eigenes Leben, ihre eigene Schönheit hat und nicht lediglich Vorbereitungszeit, nicht lediglich Mittel zum Zweck ist.“²²⁹

Wyneken kritisiert offen die „Dienstbarmachung der Jugend“ für die Zwecke der älteren Generation und betont die Autonomie der Jugend, ihre Eigengesetzlichkeit und Ebenbürtigkeit.²³⁰ Die Schulgemeinschaft als Abbild des Lebens integriert alle Lebensalter und beide Geschlechter in einer Lebensgemeinschaft, deren Basis die Kameradschaft bildet. Jedes Kind wählt sich eine Kameradschaft und wird durch diese an- und aufgenommen, wobei ein Kameradschaftsführer beobachten soll, Fürsorge zeigt und in jeder Hinsicht berät. Im „Schülerausschuss“ als demokratische Instanz, wird die verantwortliche Mitwirkung der Schüler eingefordert. In der Praxis sollen Schüler (nach Altersgruppen gestaffelt), wie Lehrer ein gleichberechtigtes Stimmrecht für alle Fragen der Schulorganisation, des täglichen Zusammenlebens, der Inhalte und der Gestaltung von Unterricht haben.²³¹ Der geistigen Arbeit stehen Sport, körperliche Arbeit in Handwerk und Landwirtschaft, Spiel, Wandern und Tanz als musische Elemente gegenüber, meditativen Mittelpunkt jedes Tages bilden die „Morgen- und Abendsprachen“, sowie Feste und Feiern.

²²⁸ Vgl. Röhrs (2001), S. 128: Geheeb hat gute Beziehungen zum Großherzog von Sachsen-Meiningen, außerdem ist Wyneken aus der Kirche ausgetreten, wodurch die Verhandlungsführung durch Geheeb sinnvoll erscheint. Geheeb und Wyneken werden gleichberechtigte Direktoren, wodurch im Laufe der Zeit ein Konkurrenzkampf entsteht, an dessen Ende beide Pädagogen Wickersdorf verlassen, wobei Wyneken 1910 durch Denunziationen missgünstiger Schülereltern und bürokratische Fehlentscheidungen der Schulbehörde als Schulleiter zu Fall kommt. Er bleibt der Schule allerdings weiterhin in unterschiedlichen Funktionen erhalten – als pädagogischer Berater, Vorsitzender des Bundes für Freie Schulgemeinden, als Gesellschafter, später auch wieder als Schulleiter und Wirtschaftsleiter. Mogge (1984), S. 265 f.

²²⁹ Röhrs (2001), S. 129.

²³⁰ Vgl. Röhrs (2001), S. 130 f.

²³¹ Mogge (1984), S. 265.



Abb. 20: Schüler bei der Anlage einer Terrasse in Wickersdorf²³²

Die ersten Jahre sind besonders von Martin Luserke (1880 – 1968) und August Halm (1869 – 1929) geprägt, die einen künstlerischen Schulstil entfalten. Stefan Georges (1868 – 1933) und Karl Spitteler (1845 – 1924) gelten als geistige Mentoren in Wickersdorf. Trotz des Postulats, das Konzept einer Jugendkultur zu verfolgen, wirkt die Geistigkeit in Wickersdorf jedoch äufig abstrakt und als solche nicht immer jugendgemäß.

6.5.3. Paul Geheeb

Nach seinen Erfahrungen als Erzieher in Haubinda, Abbotsholme und Wickersdorf gründet Paul Geheeb (1870 – 1961) 1910 die Odenwaldschule in Oberhambach bei Heppenheim.

Geheeb wird am 10. Oktober 1870 in Geisa (Thüringen) geboren. Er besucht die Gymnasien in Fulda und Eisenach, wo ihn seine Tante nach dem Tod der Mutter versorgt. Sein Studium der Theologie beginnt er in Berlin und Jena, wechselt dann aber verstärkt zu den medizinischen, psychologischen, pädagogischen und philologischen Fächern, es endet 1899 mit dem Oberlehrerexamen. Da die finanzielle Lage der Familie nicht gestattet, Studium und Unterhalt zu finanzieren, arbeitet Geheeb neben dem Studium als Lehrer und Erzieher in einer Anstalt für psychisch kranke Kinder. 1892 befreundet er sich mit Lietz, und geht 1902 als Lehrer nach Haubinda, dessen Leitung er 1904 übernimmt. 1906 eröffnet er zusammen mit Wyneken und Luserke die freie Schulgemeinde Wickersdorf. Nach der Scheidung von seiner ersten Frau heiratet er im Oktober 1909 Edith Cassirer (1885–1982), die er als Praktikantin in Wickersdorf kennen gelernt hat und mit der er im April 1910 die Odenwaldschule eröffnet. Nach der „Machtergreifung“ der Nationalsozialisten kommt es zu mehreren Zusammenstößen und Gewalttaten gegen jüdische Mitarbeiter. Daher beschließt Geheeb, seine Schule zu schließen und in die Schweiz überzusiedeln, wo er seine „Schule der Menschheit“ verwirklicht.²³³

²³² Alt (1971), S. 568.

²³³ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Paul Geheeb,, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Paul_Geheeb (10.06.15).

Um sein Landerziehungsheim aus der sozialen Isolation herauszuführen, versucht er mit seiner Gründung die landschaftliche Schönheit und Naturnähe mit der Stadtnähe und der Teilhabe am kulturellen Leben der Stadt zu verbinden. Als richtungsweisendes Gesamtschulmodell unterscheidet sich sein Konzept grundsätzlich von den bisherigen Gründungen.²³⁴ Ihm sind die Schulgemeinde und die Schülermitwirkung wichtig, die er mittels einer republikanischen Schulverfassung zu einem konstanten Organ des Schullebens ausgestaltet. Der Erzieher fordert die Mitverantwortung und Mitverwaltung der Schüler, der Lehrer, ferner der Eltern und Mitarbeiter konsequent ein.

Durch die Schulgemeinde, deren Aufgabe es ist, alle Fragen des Schul- und Heimlebens zu besprechen und gegebenenfalls Beschlüsse zu fassen, sollen die Kinder und Jugendlichen lernen, ihre Vorstellungen hinsichtlich der Gestaltung des Schullebens auszudrücken. Die Verhandlungspunkte werden wöchentlich am Schwarzen Brett bekannt gegeben, so dass sich jeder auf die Fragen einstellen kann. Dadurch soll ein gemeinsames Interesse für die Fragen des Schullebens entwickelt und ein gewichtiger Teil der Verantwortung den Schülern übertragen werden.

Des Weiteren führt Geheeb die Koedukation ein. Er macht Ernst mit dem Gedanken der Gleichberechtigung beider Geschlechter von der frühesten Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Seine Schule bietet hierfür ein „Vorübungsfeld“, indem die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, das jeweils andere Geschlecht in seiner Verschiedenheit zu respektieren, zu achten und zu verstehen, um würdig miteinander zu leben. Diesem Zweck dienen auch die „Familien“ – sechs bis neun Schüler mit einem Erwachsenen in der Elternrolle, die in einzelnen Häusern der Schulanlage untergebracht sind und auch nach außen als Familie auftreten.

Außerdem installiert Geheeb ein Kurssystem, das für ihn eine Möglichkeit der Individualisierung des Unterrichts bietet und stets offen bleibt für soziale Gestaltung und Intensivierung. Durch das Kurssystem begrenzt Geheeb die Vielzahl der Fächer, so dass mehr Zeit für die geistige Begegnung zur Verfügung steht. Aus diesem Grund wird auch die Wahl einiger, weniger Kurse ermöglicht, zwei, manchmal drei Kurse während eines Monats, um eine intensivere, aber exemplarische Beschäftigung mit einem Gegenstandsgebiet zu ermöglichen.

²³⁴ Vgl. zu den Neuerungen bei Geheeb: Gudjons (2012), S. 106; Hamann (1993), S. 154 f., Röhrs (2001), S. 138 ff.

Die Schüler wählen je nach Vorliebe, Vorkenntnis und Bildungsziel nach Beratung durch den Lehrer einen Kurs, in dem unabhängig vom Alter, Schüler verwandter Interessen zusammentreffen, was eine hohe Motivation sichert. Die Arbeit in den Kursen, die am Schwarzen Brett bekannt gegeben werde, wird von einem Schüler, dem so genannten Kursordner geleitet. Am Ende der Kurse findet eine „Kursschluss Schulgemeinde“ statt, in der die Mitglieder Rechenschaft über die selbstständig geleistete Arbeit ablegen, in Form von Vorträgen oder durch eine Ausstellung. An der Kursschluss Schulgemeinde können die Schulgemeinde selbst und die weitere Öffentlichkeit teilnehmen, so dass diese Präsentationen einen Höhepunkt im Schulleben darstellen.

Auch bei Geheeb bilden die Feste, Feiern und Meditation Konstanten und Höhepunkte im Schulleben, wobei er sie mehr unter Mitwirkung der Schüler zu gestalten versucht.

Neben der Schularbeit im Kurssystem und der Schulgemeinde prägen die Andachten den Lebensrhythmus an der Odenwaldschule. Geheeb fordert seine Schüler zum gemeinsamen Reflektieren, kindlichen Philosophieren und Meditieren auf, wobei die Situationen durchaus spontan einsetzen können, ohne einen Anfang und ein Ende zu bestimmen, z. B. hervorgerufen durch eine Frage, eine Naturerscheinung oder ein Ereignis, so dass über das Staunen und Sich-Wundern eine Besinnung eingeleitet wird. Geheeb hat erkannt, dass Kinder und Jugendliche gegenüber der Form der überkonfessionellen, anschaulichen und lebensbezogenen Meditation offen sind. Der Erzieher sichert seinerseits eine offene Denk- und Gesprächskultur, so dass jeder „große Menschenfragen“ als seine eigenen empfinden kann.

In der Praxis gelingt es Geheeb nur bedingt, seine Vorstellungen einer intakten Schulgemeinde umzusetzen. Mehrere Faktoren behindern eine konsequente basisdemokratische Vorgehensweise. Zum einen ist Geheeb selbst als sehr dominante Persönlichkeit dafür verantwortlich, dass kein Beschluss gegen seinen Willen durchgesetzt werden kann. Zum anderen behindert die Zunahme der Schülerzahl an der Schule und ein selektives Interesse der Schüler an den Themen der Schulgemeinde ein effektives Arbeiten. Eine neue Gemeinschaftsordnung, die Geheeb in der Schulgemeinde am 18. März 1931 vorstellt und die viele Veränderungen²³⁵ mit sich bringt, bewährt sich nicht lange.

²³⁵ Die Veränderungen sind besonders organisatorischer Art, indem die Familien aufgelöst und die Hausgemeinschaften fünf Warten (erfahrenen Schülerinnen und Schülern) unterstellt werden.

Mit der „Machtergreifung“ durch die Nationalsozialisten 1933 wird die Schule zwar nicht aufgelöst, ihr werden aber sieben neue nationalsozialistische Lehrer aufoktroziert. Geheeb selbst geht 1934 in die Schweiz ins Exil, wo er in Goldern die „École d’Humanité“ gründet.²³⁶

Die weitere Entwicklung im Bereich der Landerziehungsheimbewegung zeigt Abspaltungen von den eben genannten drei Hauptrichtungen.

6.6. Berthold-Otto-Schule – Berthold Otto

Berthold Otto wird als Sohn eines Gutsbesitzers und Offiziers in Bienowitz (Schlesien) geboren. Nach dem Abitur 1878 in Schleswig, beginnt er ein Gymnasiallehrerstudium in Kiel, das er allerdings nach zwei Semestern abbricht. An der Universität Berlin studiert er schließlich Philosophie, Nationalökonomie, Pädagogik und Psychologie. Sein Studium beendet er 1883 ohne Abschluss. Otto arbeitet in den folgenden Jahren als Hauslehrer, Redakteur und Autor, wobei er mit pädagogisch, didaktischen Publikationen erstmals 1897, vermehrt ab 1902 in Erscheinung tritt. Die Fülle seiner Veröffentlichungen – später besonders im Eigenverlag – führt zu einer erheblichen Verbreitung seiner Ideen. 1929 wird er zu seinem 71. Geburtstag mit der Verleihung der „Kerschensteinermedaille“ vom Kultusministerium geehrt. 1933 stirbt Otto als Leiter der „Berthold-Otto-Schule“ in Berlin Lichterfelde.²³⁷

Berthold Otto (1859 – 1933) ist nicht nur Pädagoge, sondern auch Theoretiker des Deutschunterrichts. Sein unkonventioneller pädagogischer Ansatz resultiert aus seinen eigenen Kindheits- und Jugenderfahrungen und aus der Erziehung seiner eigenen fünf Kinder. Die Tatsache, dass er auf Grund von Krankheit die Schule für eine Zeit verlassen muss, bringt Otto zu der Erkenntnis, dass Bildung durch Selbstunterricht auch außerhalb der Schule erfolgen kann. Angeregt durch sein umfassendes Studium in Kiel und Berlin und seine berufliche Tätigkeit als Redakteur, erklärt sich Ottos universeller Ansatz der Pädagogik, der sich eher auf Beobachtungen, weniger auf gedruckte Theorien stützt.²³⁸ 1906 gründet Otto die Hauslehrerschule (später Berthold-Otto-Schule) in Lichterfelde, die ursprünglich als Familienschule für seine eigenen Kinder entstanden ist.

²³⁶ Vgl. Hierdeis (1984), S. 279.

²³⁷ Vgl. Hobusch (1989), S. 172 ff.

²³⁸ Vgl. Röhrs (2001), S. 211.

Im Zusammenhang mit dem Gedanken des volksorganischen Denkens unternimmt Otto den Versuch, die großen Volksdichtungen Faust, Ilias, Odyssee in „Kindermundart“ umzuformen, da er Kinder frühzeitig an Lebensweisheiten und -fügungen teilhaben lassen möchte.²³⁹ Otto hat durch seine Beobachtungspraxis ein Verfahren des „Verstehens durch Näherung“ entwickelt, das davon ausgeht, dass das Volk insgesamt eine Denkgemeinschaft bildet, die auf Grund des jedem einzelnen innewohnenden Erkenntnistriebes den der Zeit möglichen Erkenntnisstand erreicht.

Grundlagen sind für Otto die Sprache, das Zuhören, Denken und Verstehen. Otto wendet sich gegen die Vermittlung von „fertigen“ Wissen durch den Lehrer und das Auswendiglernen. Er kritisiert die herkömmliche Wissenschaft, da sie keine neuen Erkenntnisse hervorbringt. Vielmehr definiert er Wissenschaft und Forschung neu, indem für ihn jeder Mensch forscht und sich neue Erkenntnisse durch sein Studium aneignet. Für die Neugestaltung der Schule, Ottos „Zukunftsschule“, bedeutet dies, dass der Gesamtunterricht den Fächerunterricht ergänzt und Jahrgangsklassen durch Kurse (Unter-, Mittel- und Oberkurse) ersetzt werden, die mehrere Jahrgänge umfassen und ihren jeweils eigenen Lebens- und Arbeitsstil haben.²⁴⁰ Während im Unterkurs das Spiel vorherrscht, wird im Mittelkurs Wert auf die selbstständige Arbeit gelegt und im Oberkurs eigenständiges Studium angebahnt.

²³⁹ „Die Theorie des volksorganischen Denkens besagt, daß alle Gedanken und Erkenntnisse organisch aus dem Volke herauswachsen und in dem Erkennenden eine individuell geprägte Form der Klarheit und Bewußtheit erlangen, die aber nur denkbar wird auf dem Hintergrund der Mitdenkenden. Klarheit durch diesen vielfältig verwobenen Denkprozeß zu erlangen, der auf Grund des natürlichen Erkenntnis- und Wahrheitstriebes zur Bewußtheit drängt, setzt die wechselseitige Reflexion über den eigenen Erkenntnisprozeß und die sie tragende Lebenshaltung voraus.“ Vgl. Röhrs (2001), S. 213.

²⁴⁰ Bis 1907 findet der Gesamtunterricht, wenngleich er Ottos Ziel ist, nur einmal pro Woche statt. Weiterhin werden Latein, Griechisch, Französisch, Mathematik, u. a. in gesonderten Stunden gelehrt. Röhrs (2001), S. 217.



Abb. 21: Berthold Otto unterrichtet im Freien (Oberkurs)²⁴¹

Otto öffnet seine Schule, so dass Eltern und Freunde am Unterricht teilnehmen können, außerdem gibt es ein unmittelbares Lehrer-Schüler-Verhältnis und die vorbehaltlose Ehrlichkeit ist Gesetz.

In der Praxis findet der Gesamtunterricht unter Teilnahme von Schülern aller Altersgruppen, Lehrern und Gästen unter Vorsitz des Pädagogen statt. Alle Anwesenden können Fragen stellen, die von Otto entgegengenommen werden. Lösungen werden von allen Anwesenden gesucht, wobei die Kleinsten beginnen, woraufhin die Älteren, die Gäste und Lehrer ebenfalls ihre Antworten geben, bis Otto selbst abschließend seine Stellungnahme abgibt. Nicht bewältigte Probleme werden erneut zur Diskussion gestellt oder finden in einem Sonderkurs für interessierte Teilnehmer ihre Klärung. Ab 1919 erhält Otto die Möglichkeit, das Abitur abzulegen, 1922 die behördliche Genehmigung, anstelle der herkömmlichen Prüfungen sogenannte „Beobachtungsprüfungen“ abzuhalten.

Ottos „Zukunftsschule“ soll eine Mischung aus Museum und Laboratorium sein, wobei den Schülern niemals etwas aufgezwungen wird, sondern nur ihre Fragen beantwortet werden, so dass den Kindern und Jugendlichen Lust gemacht wird, etwas zu lernen.

²⁴¹ Berthold Otto Schule Berlin (letzte Änderung 2015): Berthold Otto unterrichtet im Freien, URL: http://www.berthold-otto-schule.de/images/berthold_otto/geschichte/schwarz-weiss/im_freien_gr.jpg (18.06.15).

Das Zentrum der Bildungsarbeit sieht Otto außerdem bei den Dorfschulen, in denen unter Anleitung der Lehrer die Schüler planmäßig und kontrolliert Beobachtungen vornehmen, Sammlungen anlegen, Fakten sichern und auswerten, wobei der Lebenskreis der Kinder – das Dorf – im Mittelpunkt steht. Die Dorf-, Kreis- und Großstadtschule übernimmt somit ein wissenschaftliches Aufgabenfeld, indem nicht übermitteltes, fertiges Wissen vermittelt wird, sondern neues Wissen „nachwachsen“ soll.²⁴² Freie Arbeitsformen in Anlehnung an den Arbeitsunterricht und die Mitwirkung der Schüler am Schulleben sind dabei zentral.

Auch die Beurteilung des Verhaltens wird im Sinne der Selbstverantwortung in die Hand von Schülern gegeben, indem Schülergerichte, bestehend aus einem Oberrichter, zwei Richtern und drei Ersatzmännern (alle von den Schülern gewählt), Urteile fällen. Lehrer werden als Zeugen geladen.



Abb. 22: Sitzung des Schülergerichts²⁴³

6.7. Freie Waldorfschule – Rudolf Steiner

Die Grundlagen der Waldorfpädagogik erfährt Rudolf Steiner (1861 - 1925) in der pädagogischen Praxis als Hauslehrer für die vier Söhne der Familien Specht in Wien.

²⁴² Vgl. Röhrs (2001), S. 219.

²⁴³ Berthold Otto Schule Berlin (letzte Änderung 2015): Sitzung des Schülergerichts, URL: http://www.berthold-otto-schule.de/images/berthold_otto/geschichte/schwarzweiss/schulgericht_gr.jpg (18.06.15).

Steiner kommt als Sohn des Bahntelegraphisten Johann Steiner und seiner Frau Franziska am 25. Februar 1861 im österreich-ungarischen Kraljevec zur Welt. Der Beruf des Vaters als Angestellter der Österreichischen Südbahn bedingt zahlreiche Wohnortwechsel der Familie. Nach dem Besuch der Dorfschule, der Realschule und eines Naturwissenschaftlichen Gymnasiums besteht Steiner 1879 die Matura mit Auszeichnung. Bereits seit 1876 sammelt er erste pädagogische Erfahrungen als Nachhilfelehrer, wodurch er gleichzeitig die finanzielle Last der Eltern zu lindern versucht. Nach der Matura studiert er an der Technischen Hochschule Wien bis 1882 verschiedene mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer, aber auch Literaturgeschichte und Staatsrecht, darüber hinaus besucht er Vorlesungen in Philosophie. Seine Studien in Wien schließt er zwar nicht mit einem regulären Examen ab, promoviert aber 1891 an der Universität Rostock zum Doktor der Philosophie.²⁴⁴

Der Gründung der ersten Waldorfschule am 7. September 1919 gehen Vorträge vor Arbeitern in verschiedenen großen Betrieben voraus, unter anderem vor der Belegschaft der Waldorf-Astoria Zigaretten-Fabrik am 23. April 1919 in Stuttgart, wo Steiner die Einheitsschule fordert.

Noch am gleichen Tag gibt Emil Molt (Mitbegründer und Teilhaber von Waldorf-Astoria) in einer Betriebsratssitzung den Entschluss zur Gründung einer Waldorfschule bekannt und bittet Rudolf Steiner um die pädagogische Betreuung.²⁴⁵ Steiner sagt spontan zu, rekrutiert 12 Lehrerkandidaten und startet mit 256 Schülern in acht Klassen, wobei 191 Schüler aus den Familien der Arbeiter und Angestellten der Fabrik stammen, 65 aus anthroposophisch orientierten Familien Stuttgarts.



Abb. 23: Festakt zur Eröffnung der ersten Waldorfschule (1919)²⁴⁶

²⁴⁴ Vgl. Skiera (2010), S. 238.

²⁴⁵ Vgl. hierzu und im Folgenden: Hardorp (2012), S. 46.

²⁴⁶ Waldorfschule Uhlandshöhe (letzte Änderung 2015): Festakt zur Eröffnung der ersten Waldorfschule, URL: www.waldorfschule-uhlandshoehe.de (18.06.15).

Diese erste deutsche Einheitsschule ist für Kinder beiderlei Geschlechts, unabhängig von Stand, Bekenntnis und Begabung.

Die Stuttgarter Schule wächst rasch, die Schülerzahl hat sich nach nur zwei Jahren verdoppelt, so dass es in der Folge in zahlreichen europäischen Städten, aber auch in New York (1929) und Buenos Aires (1934) zu Schulneugründungen nach dem Vorbild von Steiners Waldorfpädagogik kommt. Einige Schulen scheitern, die meisten entschließen sich 1937 zur Selbstschließung, da sie zu keinen grundsätzlichen Kompromissen mit den Nationalsozialisten bereit sind. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg und besonders in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts erfährt die Waldorfpädagogik einen besonderen Aufschwung.

Sie gilt als Alternative zur Staatsschule, da man ihr Begriffe wie „kindorientiert“, „ganzheitlich“, „künstlerisch-kreativ“, „freiheitlich“, „handlungsorientiert“, „stressfrei“ usw. zuschreibt.²⁴⁷

Die Freie Waldorfschule ist eine spezifische Art der Einheitsschule, da sie vom Kindergarten bis zur Reifeprüfung besucht werden kann. Die waldorftypische Großklasse mit ca. 40 Kindern ist die Normalform, wenngleich es auch Kleinklassen mit maximal 15 Schülerinnen und Schüler gibt, die für Kinder mit Entwicklungsstörungen eingerichtet sind.²⁴⁸

Die Schüler lernen von der 1. bis zur 12. Klasse in nahezu gleicher Zusammensetzung, wodurch eine hohe Kontaktdichte und eine große Vertrautheit zwischen Schülern, Lehrern und Eltern einer Klasse entstehen.²⁴⁹ Besonders der Klassenlehrer ist die zentrale Bezugsperson für jeden Schüler von der 1. bis zur 8. Klasse, da er auch täglich den zwei- bis dreistündigen Haupt- bzw. Epochenunterricht erteilt, welcher sich auf alle traditionellen Schulfächer erstreckt. So entwickelt sich eine besonders enge Beziehung zwischen Klassenlehrer und Schüler, da es beispielsweise auch zu seinen Pflichten gehört, jeden Schüler seiner Klasse in seinem Elternhaus zu besuchen, ihn einmal in der Woche im pädagogischen Teil der Lehrerkonferenz zu portraituren sowie ihn am Schuljahresende im Lern- und Entwicklungsbericht ausführlich zu beurteilen.²⁵⁰

²⁴⁷ Vgl. Skiera (2010), S. 234.

²⁴⁸ Hansen-Schaberg (2012), S. 7.

²⁴⁹ Vgl. Ullrich (2012), S. 183.

²⁵⁰ Ullrich (2012), S. 192.

Die Aufgabe des Klassenlehrers ist es auch, die sich aus der Entwicklung des Kindes ergebende Temperamentserziehung zu bewerkstelligen.²⁵¹ Nach den Grundsätzen des Welt- und Menschenbildes Rudolf Steiners versucht er auch die individuellen Begabungen, die ganzheitliche Entfaltung der Schüler und ihr schöpferisches Geistesleben zu fördern. Im Sinne seiner Anthroposophie fragt Steiners Pädagogik „Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden?“²⁵²

Die Schule ist daher nicht nach Alter, sondern nach Entwicklungsstufen gegliedert. Erst im 9. Schuljahr wird nach Fächern differenziert und das Fachlehrerprinzip eingeführt, um gemäß der Entwicklungsstufe der Adoleszenz den Verselbständigungstendenzen der Schüler gerecht zu werden. Bei den Unterrichtsfächern überwiegt das plastisch-malerische, rhythmisch-musische und praktische Element. Notendruck wird vermieden, indem Notenzeugnisse durch Lernentwicklungsberichte ersetzt werden, in denen alle in der Klasse unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer, besonders aber der Klassenlehrer die Persönlichkeitsentwicklung, das Verhalten, den Leistungsstand verbal beurteilen und die zukünftigen Anforderungen für die jeweiligen Fächer benennen.

Der Zeugnisteil des Klassenlehrers besteht aus einem eher „objektiven“ Teil, der wie ein Brief oder Gutachten an die Eltern gelesen werden kann, und aus einem eher „subjektiven“ Teil, der sich unmittelbar an das Kind richtet.²⁵³ Der Abschnitt für die Eltern untergliedert sich außerdem in eine Charakteristik und einen Lernbericht. Die Charakteristik versucht, ein Wesensbild des Schülers zu skizzieren, während der Lernbericht einen Rückblick auf den Lernweg und die Lernerfolge des Schülers in den verschiedenen Lernbereichen gewährt. Den Abschluss (teilweise auch den Anfang) des Waldorfzeugnisses bildet schließlich der Zeugnispruch, der eigens für jeden Schüler ausgewählt oder verfasst wird und diesem im kommenden Jahr als Leitsatz gelten soll.

²⁵¹ Die Lehre von den Temperamenten hat in der anthroposophischen Menschenkunde und Erziehung eine zentrale Stellung. Steiner unterscheidet das sanguinische, das melancholische, das phlegmatische und das cholerische Temperament. Das Temperament findet seinen Ausdruck in Körperhaltung, Physiognomie, Gang, Gestalt usw. besonders aber im Grad der Erregbarkeit und Stärke. Jeder Mensch weist eine spezifische Mischung dieser Temperamente auf, die seine Individualität ausmachen. Die Aufgabe von Erziehung und Unterricht ist es, eine Harmonie zwischen den vier Gliedern herzustellen. Die waldorfpädagogische Theorie sieht hierbei vor, Schüler mit vergleichbaren Temperamenten in einer Gruppe zusammenzufassen, so dass sich diese, indem sie einander überdrüssig werden, abschleifen und somit gegenseitig selbst korrigieren. Vgl. hierzu ausführlich: Ullrich (2012), S. 193 f. sowie Skiera (2010), S. 246 ff.

²⁵² Ullrich (2012), S. 186.

²⁵³ Vgl. Ullrich (2012), S. 196.

Die Lernkultur und der Lehrplan der Waldorfschule sind mit der Regelschule nicht zu vergleichen.²⁵⁴ Da der Lehrplan überfachlich konzipiert ist, benutzen die Schüler keine fachspezifischen Lehrbücher, sondern die im Epochenunterricht behandelten Themen werden in Epochenheften handschriftlich festgehalten und bildlich ausgestaltet.

Die Praxis der Waldorfschule ist nicht nur inhaltlich, sondern auch räumlich, zeitlich und sozial durchgehend rhythmisiert. So entsprechen das Schulgebäude und die Klassenräume in Architektur (Vermeidung von Ecken), Form und Farbe (helle, freundliche Farben) und die Sitzordnung in jedem Klassenzimmer den waldorfpädagogischen Vorstellungen.

Auch zeitlich findet die Erziehungswirklichkeit Berücksichtigung. Jahrsiebt bilden den groben Rahmen, sie werden von den Waldorfpädagogen nochmals in drei Abschnitte von je 2 1/3 Jahren untergliedert.²⁵⁵

Im Jahresverlauf werden die vier Jahreszeiten mit besonderen Festen akzentuiert. Bei sogenannten Monatsfesten präsentieren die Schüler im Unterricht Erarbeitetes der gesamten Schulöffentlichkeit im Festsaal. Der Wochenrhythmus entsteht durch das wöchentlich wiederkehrende Aufsagen des Zeugnispruchs jedes Schülers am Tag des eigenen Geburtstags zu Unterrichtsbeginn. Der Rhythmus des einzelnen Tages entsteht dadurch, dass täglich zunächst die mehr betrachtenden, wissensorientierten Fächer, dann die künstlerischen und schließlich die mehr handwerklichen, praktischen und technischen Tätigkeiten unterrichtet werden.

Eine weitere Besonderheit der Freien Waldorfschule ist die kollegiale Selbstverwaltung durch die Lehrerschaft ohne Schulleitung: Die Walldorflehrerinnen und –lehrer regeln in kollegialer Schulleitung die pädagogischen Angelegenheiten der Schule selbst.

²⁵⁴ Im Selbstverständnis der Waldorfschule gibt es keinen Lehrplan im Sinne eines festgelegten Katalogs von Zielen und Themen. Trotzdem wird auf der Grundlage von Steiners Angaben von Caroline von Heydebrand ein Lehrplan zusammengestellt, der seit 1996 in 10. Auflage vorliegt. Besonderheiten sind der in allen Klassen stattfindende Fremdsprachenunterricht, die Eurythmie sowie die Betonung des Handwerks, der Handarbeit, der musischen Erziehung und der künstlerischen Methode. Vgl. Skiera (2010), S. 248 f.

²⁵⁵ Diese Einteilung ist an die von Steiner verfolgten Entwicklungsstufen des Menschen angelehnt und durch den Beginn des Zahnwechsels (7./8. Lebensjahr) und die Geschlechtsreife (14. Lebensjahr) festgelegt. Das erste Jahrsiebt steht im Zeichen der Ausbildung des Leibes, des Physischen. Das Kind lebt nach dem Motto „Die Welt ist gut“ und ahmt alles nach. Der Erzieher ist daher Vorbild. Im zweiten Jahrsiebt können seelische Denk-, Lern- und Gedächtnisfähigkeiten in den Dienst des Lernens gestellt und der Ätherleib von außen erzogen werden. Das Motto lautet: „Die Welt ist schön“. Der Erzieher gestaltet den Unterricht künstlerisch aus, er soll verehrt werden, seine Nachfolge wird angestrebt. Im dritten Jahrsiebt wird der „Astralleib“ entwickelt. Der Jugendliche kann die seelischen Prozesse intensiv und bewusst erleben. Er soll sich eigene Urteile bilden, alles wird versachlicht, in Frage gestellt und sinnvoll begründet. Der Erzieher wird jetzt zum Lehrer. Ab dem vierten Lebensjahrsiebt (ab 21. Jahren) erzieht sich das „freie Ich“ selbst. Vgl. Skiera (2010), S. 244 ff.

Die wöchentlich stattfindende Lehrerkonferenz gliedert sich in Pädagogische, Verwaltungs- und Interne Leitungskonferenz und entscheidet über alle Angelegenheiten die Schule betreffend einvernehmlich (nicht in Form von Abstimmung nach demokratischen Prinzipien). Diese Selbstverwaltung erfordert viel Kooperationsfähigkeit und birgt zugleich ein hohes Konfliktpotential, da kaum formale Vorgaben bestehen.²⁵⁶

Kritik an der Waldorfpädagogik setzt an dem unmäßigen Wahrheitsanspruch Rudolf Steiners an, der von seinen Anhängern vorbehaltloses Vertrauen fordert und Einwände untersagt. Durch die Anthroposophie erhalten alle Begriffe der Waldorfpädagogik und der Erziehungslehre Steiners, wie beispielsweise „Liebe“, „Freiheit“, „Individualität“ oder „Charakter“ eine eigentümliche Bedeutung.²⁵⁷

Nichtsdestotrotz weist die Waldorfpädagogik auf Missstände in den Regelschulen hin, indem sie ihr Menschenbild konsequent in die Praxis umsetzt und somit implizit das Fehlen einer ganzheitlichen, ästhetisch-künstlerischen, wertorientierten Erziehung anprangert.

6.8. Jenaplan-Schule – Peter Petersen

Das Schulleben als Gemeinschaftsleben und die Schule als Lebensgemeinschaft gelten Peter Petersen (1884 – 1952) als Garanten der Charakter- bzw. echten Menschenbildung. Somit muss sich der Unterricht dem Schulleben als der primären erzieherischen Wirkkraft unterordnen. Das Klassenzimmer soll „Schulwohnstube“ sein, die von den Schülern angenommen wird und zum Erfahrungsaustausch anregt.

Petersen wird am 26. Juni 1884, im Kaiserreich, in Großenwiehe, nahe Flensburg als ältester Sohn einer evangelisch-lutherischen Bauernfamilie geboren. Er besucht sechs Jahre die dortige Dorfschule, wobei ihn das ländliche Leben und die dörflich-religiöse Gemeinschaft nachhaltig prägen. Nach dem Abitur 1904 am königlichen Gymnasium in Flensburg, studiert er in mehreren Universitätsstädten u. a. Philosophie, Evangelische Theologie, Geschichte, Englisch und Sprachwissenschaft, mit dem Berufsziel Gymnasiallehrer. Im Mai 1908 promoviert Petersen in Jena. Nach der staatlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien im Februar 1909 und einer zweieinhalbjährigen Tätigkeit als Hilfslehrer, erhält er an der renommierten „Gelehrtenschule des Johanneums“ in Hamburg eine feste Anstellung als „Oberlehrer“. 1912 wird er zusammen mit Kerschensteiner in den Vorstand des „Deutschen Bundes für Schulreform“ gewählt, dessen Sekretär er wird.

²⁵⁶ Ullrich (2012), S. 214.

²⁵⁷ Vgl. hierzu und im Folgenden: Skiera (2010), S. 263 ff.

1920 habilitiert er an der Universität Hamburg, wo er ab 1920 auch an der neugegründeten Lichtwarkschule als Schulleiter und Lehrer mitarbeitet. Die Erfahrungen in dieser Zeit bilden den Ansatzpunkt für die neue Schulform, den Jenaplan, die er nach seinem Ruf als Professor für Erziehungswissenschaften im August 1923 an die Universität Jena, etabliert. Der Name „Jenaplan“ wird übrigens nicht von Petersen selbst eingeführt, sondern erst 1927 vom Organisationskomitee des Kongresses der „International New Education Fellowship“ in Locarno geprägt und von Petersen schließlich akzeptiert und übernommen.²⁵⁸

Den Grundstein für seinen Schulversuch, legt er 1924 in der Zeit der Weimarer Republik mit der Gründung einer Übungsschule, die mit der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt“ der Universität Jena verbunden ist. Bereits vorher hat er sich eingehend mit den pädagogischen Reformbestrebungen im In- und Ausland beschäftigt. In Deutschland arbeiten bis zum Ausbruch des 2. Weltkriegs ca. 60 Schulen nach dem Jenaplan.²⁵⁹ Auch während der Zeit des Nationalsozialismus kann Petersen sein schulpädagogisches Werk weiterführen und trotz Hindernissen sogar ausbauen, bis seine Universitätsübungsschule 1950 durch den SED-Minister für Volksbildung in Thüringen mit dem Argument, es handle sich bei ihr um ein „reaktionäres, politisch sehr gefährliches Überbleibsel aus der Weimarer Republik“²⁶⁰ geschlossen wird. Von den Ur-Jenaplanschulen können nur wenige (fünf!) Schulen weiterbestehen, nach der politischen Wende 1989 gewinnt Petersens Pädagogik wieder an Auftrieb, so dass es heute eine Vielzahl von Schulen gibt, die ausdrücklich Jenaplan-inspiriert arbeiten.²⁶¹

Petersen bedient sich für sein Konzept bei einer Vielzahl pädagogischer Elemente, die er im Jenaplan neu kombiniert, um daraus etwas ausgewogen Neues zu kreieren, das fortlaufend wissenschaftlich beobachtet wird.²⁶² Gerade die neue Kombination von reformpädagogischen Elementen, die sich über Jahrzehnte bewährt haben, macht die Besonderheit von Petersens Vorstellung aus. Seine Schule soll eine „allgemeine Schule“ sein, in der Kinder beiderlei Geschlechts, jeden Standes und Bekenntnisses und jeder Begabung so lange wie möglich gemeinsam lernen können.

²⁵⁸ Vgl. Skiera (2010), S. 289 ff.

²⁵⁹ Kluge (2002), S. 14.

²⁶⁰ Kluge (2002), S. 49 f.

²⁶¹ Vgl. hierzu ausführlich: Kluge (2002), S. 14 f.

²⁶² Für Petersens Konzept haben unter anderem Pate gestanden: Der Lehrgang, die Sonderkurse, der Gesamtunterricht von Berthold Otto; der Kappelengedanke und die Stufeneinteilung von Lietz; die Schulgemeinde, die Pädagogische Rückschau und das Kurssystem von Geheeb sowie das arbeitsunterrichtliche Verfahren von Kerschensteiner. Vgl. Röhrs (2001), S. 249 f.

Die Schulgemeinschaft ist in Stammgruppen (nach Altersstufen) statt nach Jahrgangsklassen gegliedert: Untergruppe (1. – 3. Schuljahr), Mittelgruppe (4. – 6. Schuljahr), Obergruppe (7. – 8. Schuljahr) und Jugendlichengruppe (9. – 10. Schuljahr). Die Übergänge sind fließend, Abweichungen von dieser Grundstruktur schulspezifisch möglich. Jede Stammgruppe bildet folglich die kleinste soziale Einheit, als tragfähiges Fundament der Schulgemeinschaft und sichert sowohl Kontinuität als auch Wandel bei den sozialen Beziehungen. Über die Stammgruppe hinaus werden durch Patenschaften soziale Querverbindungen geschaffen. Hierbei kann jedes neu eingeschulte Kind Patenkind eines Schülers aus der älteren Gruppe werden, der zusätzliche Betreuungsaufgaben übernimmt. Des Weiteren helfen die beiden älteren Jahrgänge der Untergruppe bei der Einschulung, indem sie kleine Geschenke herstellen und sich ihrer annehmen, um den Übergang und das Einleben zu erleichtern.²⁶³

Für Petersens „Unterrichtsleben“ steht die selbstständige Arbeitsweise im Zentrum, die je nach Alter und Entwicklungsstand angebahnt wird, da jedes Kind vier Grundkräfte in sich trägt: Bewegungsdrang, Tätigkeitsdrang, Gesellungsdrang und Lerntrieb.²⁶⁴ Während die Unterstufe mit der spielerischen Beschäftigung beginnt, die schrittweise in eine sachliche Aufgabenhaltung und –lösung überführt wird, steht in der Mittelstufe, der „Stufe der Arbeit“, die „Grundlegung der schuleigenen Techniken“ im Blickpunkt, die Selbsttätigkeit erst ermöglicht. In der Oberstufe kommt es schließlich zur „freien Entfaltung“ wohingegen die Jugendlichengruppe als eine Art „Vorlehrzeit“ auf den Beruf oder das Studium vorbereitet.

Die vier Grundformen, in denen Erziehung und Bildung in der Schule realisiert werden, sind somit: Gespräch/Unterhaltung, Spiel, Arbeit und Feier. Sie sollen in vielfältigen pädagogischen Situationen aktiviert werden, wobei das natürliche, selbstständige Lernen die Grundlage bildet.

²⁶³ Vgl. Röhrs (2001), S. 251.

²⁶⁴ Skiera (2010), S. 297.



Abb. 24: Geburtstagsfeier (1926)²⁶⁵

Der Unterricht erfolgt nach einem rhythmischen Wochenarbeitsplan mit Kern-, Kurs- und Feierstunden. Fächer im eigentlichen Sinn gibt es nicht, vielmehr umfasst der Unterricht drei Bereiche: Gott, Natur und Menschenleben, die in gruppierenden und individualisierenden Unterrichtsformen bearbeitete werden.²⁶⁶



Abb. 25: Religionsunterricht bei Petersen²⁶⁷

²⁶⁵ Seitz (2000), DVD.

²⁶⁶ Vgl. Hamann (1993), S. 156 f.

²⁶⁷ Seitz (2000), DVD.

Kern des Unterrichtslebens bei Petersen bildet das „gruppenunterrichtliche Verfahren“, welches er als Weiterentwicklung des arbeitsunterrichtlichen Verfahrens geschaffen hat.²⁶⁸ Es erfolgt in fünf Schritten:

1. **Bestimmung der Arbeitsaufgabe:** Sie kann spontan aus dem Erfahrungsbereich des Gemeinschaftslebens erwachsen, von einem Gruppenmitglied oder dem Gruppenleiter vorgeschlagen werden. Ein Oberthema wird von den Schülern selbst in viele Unterthemen gegliedert, die in einer Gruppenarbeitsphase behandelt werden. Vier didaktische Gesichtspunkte müssen nach Petersen erfüllt werden: Die Lebensnähe des Gegenstandsgebiets (entwicklungspsychologisches Merkmal), der Bezug auf das individuelle Bildungsbedürfnis (Bildungsmerkmal), der Bezug auf die kulturelle und politische Situation (Kulturmerkmal) und das Gegenstandsgebiet sollte möglichst nicht nur aus dem Gemeinschaftsleben resultieren, sondern auch motivierend aufes zurückwirken (Gemeinschaftsmerkmal). Wenngleich nicht allen Merkmalen entsprochen werden kann, sollte doch auch keinem widersprochen werden.
2. **Bereitstellung der Quellen- und Arbeitsmittel:** Material wird vom Lehrer vorausschauend organisiert, damit langes Suchen die Schüler nicht demotiviert. Bei den Quellen unterscheidet Petersen zwischen Quellen ersten und zweiten Grades. Quellen ersten Grades betreffen die eigenen Beobachtungen in Natur und Menschenleben, eigene Erfahrungen und Erlebnisse. Sie sind für Petersen viel wichtiger als Quellen zweiten Grades - Bücher, Zeitschriften, Lexika u. a.
3. **Ausarbeitung (Arbeitsausführung):** Die Schüler arbeiten selbstständig in Untergruppen an Unterthemen. Der Lehrer hat die Aufgabe die Schüler zu beraten, die auf Schwierigkeiten stoßen.
4. **Lösung und Darbietung der Arbeitsaufgabe sowie Selbstprüfung:** Nach der selbstständigen Arbeit wird die Präsentation für die Gesamtgruppe vorbereitet. Ein Vortrag anhand von Stichpunkten wird mit Skizzen, Zeichnungen und Anschauungsbildern untermauert. Ein Mindestlernstoff wird formuliert und das Thema im Hinblick auf seine Geschlossenheit kontrolliert.
5. **Zusammenfassung und Vertiefung der Gesamtthematik:** Bei diesem fünften Schritt trägt der Lehrer die Hauptverantwortung dafür, dass der thematische Gesamtzusammenhang hergestellt wird.

²⁶⁸ Vgl. hierzu Röhrs (2001), S. 254 ff.



Abb. 26: Gruppenunterricht²⁶⁹

Darüber hinaus findet Kursunterricht statt.



Abb. 27: Kursunterricht in der Jenaplan-Schule²⁷⁰

Der selbstverantwortliche Lernprozess fördert für Petersen auch eine neue Form der Leistungsbewertung, eine verbale Charakteristik tritt an die Stelle von Notenzeugnissen. Der objektive Bericht ist an die Eltern gerichtet und spiegelt den realen Leistungsstand wider.

²⁶⁹ Seitz (2000), DVD.

²⁷⁰ Seitz (2000), DVD.

Der subjektive Bericht wendet sich an den Schüler, um seine weitere Entwicklung zu fördern.

Trotz Gruppenunterrichts finden die individuellen Bedürfnisse der Schüler ihre Berücksichtigung, da sich die Gruppen aus Schaffens-, Arbeits- und ungeordneten Typen von Schülern zusammensetzen, wobei die Anregungen von einem Schaffentypen gegeben werden, der Arbeitstypen gewinnt und den ungeordneten Typen begrenzte und kontrollierbare Arbeitsaufgaben zuteilt.²⁷¹ Demzufolge haben sich auch die Aufgaben des Lehrers verändert. Er ist nicht mehr Fachmann für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsstunden, sondern vielmehr führt er im Unterricht, organisiert und leitet kindliche Lernprozesse. Seine Persönlichkeit, pädagogische Haltung und Begeisterungsfähigkeit sind für den Beruf entscheidend.

6.9. Montessori-Schule – Maria Montessori

Die Montessori-Schule gründet sich auf Grundsätze und Arbeitsmittel, die von der italienischen Ärztin und Anthropologin Maria Montessori (1870 – 1952) entwickelt werden.

Montessori wird am 31. August 1870 als einziges Kind eines Finanzbeamten – Alessandro Montessori – und einer Gutsbesitzertochter – Renilde, geb. Stoppani in Chiaravalle bei Ancona geboren. Nach der Übersiedlung nach Rom erfährt Montessori eine gute schulische Ausbildung, u. a. an einer technischen Oberschule für Jungen, da besonders ihre Mutter die Begabung ihrer Tochter erkennt. Montessori schließt als erste Frau in Italien 1896 ein Medizinstudium ab und erwirbt mit einer Arbeit zur Psychiatrie des Verfolgungswahns den medizinischen Doktorgrad. Nach dem Studium gründet sie eine eigene Arztpraxis und arbeitet zusätzlich als Assistenzärztin in der Chirurgie, ab 1897 in der Psychiatrischen Klinik der Universität Rom mit geisteskranken Kindern, wodurch die Frage nach den Erziehungsmöglichkeiten und der Beschäftigung dieser Kinder entsteht. Seit 1902 studiert sie erneut – Pädagogik, Anthropologie und Experimentalpsychologie. Montessori übt außerordentlich viele, verschiedene Tätigkeiten aus, hält Vorträge, führt Studien durch, ist praktizierende Ärztin und Lehrende auf medizinischem und pädagogischem Gebiet. Mit der Gründung des ersten Kinderhauses für nicht schulpflichtige Kinder, dem „Casa dei bambini“ in San Lorenzo, einem Elendsviertel Roms im Jahr 1907, wendet sich Montessori schließlich der Erziehungsaufgabe zu, im speziellen Fall der Erziehung von (drei- bis sechsjährigen) Vorschulkindern, die im weiteren Verlauf ihres Lebens zu einer ihrer Schwerpunkte werden. Montessori stirbt am 6. Mai 1952 in Noordwijk-an-Zee in den Niederlanden.²⁷²

²⁷¹ Vgl. Röhrs (2001), S. 256.

²⁷² Vgl. Röhrs (2001), S. 227 f.; Skiera (2010), S. 201 ff., Ortling (1993), S. 17.

Montessori geht davon aus, dass jedes Kind einen eigenen Bauplan und kosmisch-göttliche Triebkräfte für seine gesunde Entwicklung in sich trägt. Je nach seiner Entwicklungsstufe (sensitiven Periode) hat es bestimmte Bedürfnisse, die unter günstigen Bedingungen zu „freier“ (d. h. nicht von Erwachsenen geführter) konzentrierter, ausdauernder Tätigkeit bzw. zu spontanen Selbstäußerungen veranlassen. „Man muß die Natur so frei wie möglich gewähren lassen; und je freier das Kind in seiner Entwicklung ist, desto schneller und vollkommener wird es seine höheren Formen und Funktionen erreichen.“²⁷³ Erziehungsziele sind die Entwicklung der Persönlichkeit durch Selbsttätigkeit, die Selbstvervollkommenung und die Erreichung einer immer höheren Unabhängigkeit des Kindes. Dies erkennt man auch gut am obersten Grundsatz der Montessori-Pädagogik: „Hilf mir, es allein zu tun“ oder „Hilf mir, mir selbst zu helfen“.²⁷⁴ Das Kind entwickelt selbst ein besonderes Interesse an einer Sache oder Tätigkeit, was zu einer Konzentration bzw. einer Polarisierung der Aufmerksamkeit führt.

Die Aufgabe der Erzieherin²⁷⁵ besteht darin, die jeweiligen Bedürfnisse des Schützlings aufzuspüren, die richtige, äußere Umgebung zu schaffen, die Übungen des praktischen Lebens zu ermöglichen, in die sie einführt und geeignete Betätigungsmittel bereitzustellen bzw. Lerngegenstände zu offerieren.²⁷⁶ Sie ist Beobachterin der individuellen Entwicklungsstufen des Kindes und seiner (psychisch oder/und sozial bedingten) Behinderungen (Deviationen), wobei ein intuitives Gespür für die jeweiligen Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten auf Seiten der Lehrerin von Bedeutung sind. Die Lehrfunktion im eigentlichen Sinn entfällt, die Schwerpunkte liegen beim Begleiten, Anleiten, gegebenenfalls Kontrollieren und Anregen der selbsterzieherischen Aktivitäten des Kindes. Erfolgreich ist die Pädagogin dann, wenn die Kinder arbeiten, als ob kein Erwachsener da wäre.

²⁷³ Röhrs (2001), S. 229.

²⁷⁴ Dieses Leitmotiv der Montessori-Pädagogik geht auf ein Erlebnis in ihrem Kinderhaus zurück. Ein kleines Kind steht vor einem hohen Regal, aus dessen oberstem Fach es ein Material haben will. Montessori möchte das Material herunterholen, woraufhin das Kind sagte: „Nein! Hilf mir, es allein zu tun!“ Diese Bitte des Kindes: „Aiutami a farlo da solo!“ wurde schließlich zum Grundsatz der Pädagogik von Maria Montessori. Ortling (1993), S. 23.

²⁷⁵ Da in den Montessori-Schulen nahezu ausschließlich weibliches Betreuungspersonal tätig ist, wird in diesem Abschnitt bewusst die weibliche Form gewählt.

²⁷⁶ Maria Montessori bildet zeitlebens alle Lehrerinnen für die Kinderhäuser und Schulen selbst aus. Sie nimmt die Prüfungen ab und händigt ein Diplom aus. Die Gelder aus ihren Publikationen, dem Verkauf des Materials und den Kursgebühren sind wichtige Einnahmequellen für ihren Unterhalt. Der erste Ausbildungskurs – jeder Kurs dauert gewöhnlich ein halbes Jahr – findet 1909 statt. Er setzt sich aus Vorlesungen, dem Studium und der praktischen Durchführung des Materials, Hospitationen und praktischer Arbeit in anerkannten Montessori-Schulen zusammen. Vgl. Skiera (2010), S. 203.

Die Kinder werden zumeist in Gruppen zusammengefasst, freie Einzelarbeit und Arbeit in Interessengruppen in Form von Projekten stehen im Vordergrund. Montessori begrüßt die Bildung jahrgangsübergreifender Klassen ausdrücklich (in der Regel von drei Jahrgängen), damit die Schüler voneinander lernen können und das soziale Lernen gefördert wird. Die Arbeitsbereiche entsprechen weitgehend den sonst üblichen Schulfächern. Nach einer Freiarbeitsphase (meist drei Schulstunden zu Beginn jedes Vormittags), findet Fachunterricht (oft wieder in der Jahrgangsgruppe) statt.

„Die Gestaltung der kindlichen Umwelt zu einer bildenden Lebenswelt war (...) der Grundgedanke der Pädagogik Montessoris. Aus ihm resultieren sowohl die Gestaltung des Kinderhauses als auch die Lebensübungen und didaktischen Materialien. Die Verbindung dieser drei tragenden Teile zu einem ausgewogenen Ganzen macht letztlich die Wirksamkeit der ‚neuen Pädagogik‘ aus.“²⁷⁷

- a) Das Kinderhaus ist die für das Kind angemessen vorbereitete Umwelt, in der es in eigener Verantwortung sein Leben gestalten kann. Dabei stehen Freiheit und Disziplin in unmittelbarer Wechselwirkung. Einrichtungsgegenstände und Mobiliar sind auf die Größe und die Kräfte des Kindes abgestimmt. Die Prinzipien des Kinderhauses gelten auch in der schulischen Umgebung: Die Schüler haben einen großen Bewegungsspielraum, sie holen sich selbst ihr Material und legen es nach Gebrauch wieder zurück, die Arbeiten anderer Kinder können Anregungen für das eigene Weiterlernen geben, indem sie frei zugänglich und für jedermann sichtbar sind. Das Material ermöglicht ein individuelles Lernen.
- b) Die „Übungen des praktischen Lebens“ entsprechen der Nachahmung alltäglicher Hausarbeiten (z. B. Tischdecken, Spülen, Putzen usw.), inklusive Körperpflege und Kleidung, beinhalten aber auch den Umgang mit anderen Personen (z. B. grüßen, bewirten usw.). Sie fördern Geduld, Genauigkeit und Konzentration. Formen des Stillschweigens und der Meditation ergänzen die tägliche Arbeit. Letztere sind den Bewegungsübungen zuzuordnen, die zum Ziel haben, die motorischen Fähigkeiten und die Koordinationsleistung der Kinder zu fördern.
- c) Das didaktische Material soll dem Kind eigenständige Schritte zur Selbstverwirklichung ermöglichen, wobei nur durch die Selbsttätigkeit Selbstentfaltung möglich ist.

²⁷⁷ Röhrs (2001), S. 230.

Dies gelingt nur, wenn das didaktische Material so konzipiert ist, dass es Anregung zu Abstraktion vermittelt und nicht bei der situativen Erfahrung verharret, wenn es ästhetisch ist und Aktivität herausfordert. Eine mengenmäßige Begrenzung verhindert, dass das Kind verwirrt wird, zudem konzentriert sich das Material immer nur auf eine Schwierigkeit, wenngleich es trotzdem einen Gesamtüberblick anbietet. Mit Hilfe einer zur Verfügung stehenden Fehlerkontrolle kann jeder Schüler – unabhängig von Erwachsenen – seine Fehler selbst korrigieren. Mit den Lernmaterialien ermöglicht Montessori eine Individualisierung des Arbeitens, jedes Kind kann sich so lange mit einer Tätigkeit beschäftigen und eine Übung so oft wiederholen, bis es meint, die Sache verstanden zu haben.

Montessoris pädagogisches Konzept wird durch die Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis immer weiter entwickelt und findet als universeller Ansatz weltweit bis heute Beachtung. Besonders im Elementar- und Primarbereich ist die Montessori-Pädagogik erfolgreich, so dass sich nach der ersten Gründung in Deutschland – 1924 in Jena – die Montessori-Bewegung hierzulande stark ausbreitet.²⁷⁸ Sie hat sich als die stärkste Kraft unter den reformpädagogischen Initiativen etablieren können, was nicht zuletzt auf die charismatische Persönlichkeit Maria Montessoris zurückzuführen ist, die im erzieherischen Bereich den „Nerv der Zeit“ getroffen hat. Darüber hinaus finden Montessoris Ansatz und ihre Ideale bei verschiedenen, auch gegensätzlichen Weltanschauungen ihre Anhänger und erscheinen als innovative Alternative zur didaktisch-methodischen Normalform der Schule.

6.10. Zusammenfassung zu den reformpädagogischen Konzeptionen

Zusammenfassend können bei allen Konzepten mehrere Konstanten benannt werden, die die Grundzüge der Reformpädagogik ausmachen:

Zunächst steht im Mittelpunkt aller reformpädagogischen Bemühungen das Kind mit seiner eigenen Welt, seinen eigenen Werten und Erwartungen.²⁷⁹

²⁷⁸ Nach Angaben einer Dokumentation aus dem Jahr 1993 bestehen in Deutschland ca. 80 Montessori-Kinderhäuser/Kindergärten und ca. 130 Montessori-Schulen, vorwiegend im Bereich der Grundschule. Vgl. Skiera (2010), S. 195.

²⁷⁹ Vgl. hierzu und zu den folgenden Aspekten: Wiater (1997), S. 11 f.

Jedes Kind wird sich – so die Theorie – aus seinen inneren Kräften heraus richtig entfalten und entwickeln. Aus der Kritik an der „alten Schule“ ist eine große Anzahl neuer, freier Erziehungsverfahren und offener Lehrformen erwachsen: Die Schüler sollen sich selbst betätigen, Bildungsinhalte selbstständig erarbeiten, das Schulleben und die Schule als Lebensraum gestalten. Der Unterricht setzt an den Begabungen und Interessen der Schüler an und erfolgt stärker individualisiert, ohne Zwang an kindgerechtem und lebensnahem Unterrichtsstoff.

Der Lehrer steht als Berater und Helfer dem lernenden Schüler zur Seite. Durch eine Dezentralisierung des Unterrichts (weg vom Lehrer, hin zu den Mitschülern oder einer Gruppe) werden die Eigentätigkeit und Verantwortung gesteigert. Hierzu ist es aber auch unerlässlich, dass den Schülern methodisches Grundwissen vermittelt wird, um selbsttätig und eigenverantwortlich handeln zu können.

6.11. Kritik an der reformpädagogischen Bewegung

Neben den vielen positiven Impulsen, die von den reformpädagogischen Bewegungen ausgehen, wird auch Kritik geübt.²⁸⁰ So würden sie kompromisslos alle konservativen Elemente umstürzen wollen. Zudem würde die „Kindgemäßheit“ übertrieben, die das Kind zum Maß aller pädagogischen Handlungen macht. Die Kritik an der Belehrungsschule habe eine generelle Abkehr von der Institution Schule zur Folge, indem das Leben mit allen gefährdenden Begleiterscheinungen zum alleinigen Lehrer stilisiert wird. Der Vorrang der Sachen und von Methoden gegenüber einer Klärung der erzieherischen Inhalte und Ziele ist ein weiterer Kritikpunkt, denn die lebendige Auseinandersetzung mit den Dingen bleibt nur Schein, wenn sie nicht zu einer fachlich begründeten sowie menschlich gewichtigen Einsicht führt. Des Weiteren werden der Mangel an objektivierbarem Wissen, sowie die Subjektivierung des Unterrichts auf Kosten der Wissenschaftlichkeit kritisiert. Dies würde durch das Zurückdrängen des Lehrers und seines Führungsanspruchs noch verstärkt, so dass die Schule zum Spielball kindlicher Interessen würde. Es herrscht Zweifel, ob Ordnung und Sitte auch ohne äußere Reglementierung aufrechterhalten werden können.

²⁸⁰ Vgl. hierzu Röhrs (2001), S. 306 ff.

7. Der Einfluss reformpädagogischer Konzepte auf den Deutschunterricht

7.1. Die Entwicklung des Deutschunterrichts

Kultur und Sprache werden – verstärkt in Zeiten politischer Krisen - als das alle Deutschen verbindende Element angesehen. Deutsch findet neben den antiken Schriften und Sprachen einen Platz im Bildungskonzept Wilhelm von Humboldts, in dem sich klassische und moderne Bildung nicht ausschließen, sondern ergänzen. Das Vertrautmachen mit deutscher Sprache, Dichtung und Literatur soll im Laufe des 19. Jahrhunderts eine allgemeine nationale Bildung anregen und neben den als vorbildlich empfundenen alten Sprachen Eingang in den Unterricht der höheren Schulen finden. Texte von Goethe, Schiller und Lessing werden den klassischen Werken der Antike gleichgesetzt und zum Lese- stoff im Deutschunterricht. Indem sich das Fach Deutsch im Fächerkanon etabliert, wird die über Jahrhunderte bestehende Dominanz des Lateinunterrichts und der antiken Schriften zurückgedrängt. Wenngleich reformpädagogische Konzepte für den Deutschunterricht in der Folge entwickelt werden und didaktische Konzeptionen einen Wandel des Deutschunterrichts zum Ziel haben, bleiben weiterhin konservative Bildungsvorstellungen bestehen, die die alten Sprachen favorisieren.

7.2. Die Wegbereiter

Bei den Wegbereitern der reformpädagogischen Initiativen im Deutschunterricht treten besonders drei Namen hervor, die die pädagogische Diskussion maßgeblich mit beeinflussen: Rudolf Hildebrand (1824 – 1894), Paul de Lagarde (1827 – 1891) und Julius Langbehn (1851 – 1907).²⁸¹

„Gegen die ‚Verkopfung‘ der Schule, wie sie der ‚alten‘ Schule polemisch vorge-
worfen wird, argumentieren sie mit radikal formulierten Gegenkonzepten, die auf
antiintellektualistischen, gegen den Zweckrationalismus gerichteten Überzeugun-
gen basieren. Insofern dürfen diese Ansätze als fortschrittlich bewertet werden“²⁸²
und sollen nachfolgend näher erläutert werden.

²⁸¹ Viëtor (1989), S. 30.

²⁸² Viëtor (1989), S. 30.

7.2.1. Rudolf Hildebrand

Hildebrand wird am 13.03.1824 in Leipzig geboren. Er überlebt als einziges von fünf Kindern der Familie und wird daher mit besonderer Fürsorge bedacht. Seit seinem fünften Lebensjahr besucht er eine Winkelschule (Privatlehranstalt für das finanziell schwächere Kleinbürgertum), 1836 wechselt er auf die Thomasschule, ein Gymnasium für Jungen, das er 1843 mit herausragenden Noten verlässt. Eine schwere psychische Krise unterbricht sein Theologiestudium, das er nach einer Kur nicht wieder aufnimmt, sondern mit der Genehmigung des Vaters Philologie weiterstudiert. Nach dem Studium übernimmt Hildebrand eine vakante Stelle als Gymnasiallehrer an der Thomasschule, die er schließlich von 1848 bis 1868 besetzt. Er unterrichtet Deutsch, Latein und Griechisch. Am 01.01.1869 wird er zum außerordentlichen Professor für neuere deutsche Literatur an der Universität Leipzig ernannt, was es ihm ermöglicht, sich voll der Mitarbeit am „Deutschen Wörterbuch“, besonders der Erstellung der Bände „K“ und „GE“ zu widmen, dem er sich bereits seit 1851 verschrieben hat. 1874 erfolgt schließlich die Berufung zum ordentlichen Professor für neuere deutsche Literatur und Sprache.

1867 erscheint in Leipzig Rudolf Hildebrands Schrift „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von etlichem ganz Anderen, das doch damit zusammenhängt“. Der Text wird mehrfach inhaltlich erweitert und insgesamt mit über zwanzig Auflagen immer wieder neu herausgebracht. Inhaltlich stellt sich Hildebrand mit seinem Buch in den Dienst einer „nationalvolkhaften Erziehungsintention“.²⁸³

„Der ‚neue‘ DU [Deutschunterricht] soll den veränderten nationalen Verhältnissen (Reichsgründung von 1871) Rechnung tragen und das Deutschtum ins Bewußtsein eines jeden Schülers heben. (...) Hildebrand wendet sich in seinem Buch gegen die ‚Verstandesbildung‘, die für ihn nur eine ‚farblose Hülle‘ darstellt. Er möchte nicht den Verstand, sondern die ‚Empfindung‘ entwickeln. Die emotionalstimmungsvollen Unterrichtsinhalte müssen nach seinen Vorstellungen den Kern des Unterrichts bilden.“

Hildebrand prägt für seine Unterrichtsstrategie den Begriff des „Naturverfahrens“, das an die Stelle eines definierten Lehrplans und eines geplanten, systematischen Unterrichts treten soll. Wie das Individuum außerhalb der Schule Lernprozesse gleichsam „natürlich“, d. h. sachimmanent durchläuft, so möchte er auch die schulischen Lernprozesse organisieren. Kernstück des Naturverfahrens bildet das ganzheitliche Erarbeiten der Unterrichtsgegenstände, deren Auswahl durch die Motivation der Schüler erfolgt. Auch wenn Hildebrand jede Systematik für den Deutschunterricht ablehnt, können gewisse Lernbereiche bestimmt werden, bei denen er seine didaktischen Schwerpunkte setzt.

²⁸³ Vgl. hierzu und im Folgenden: Viëtor (1989), S. 34 ff.

Neben dem Grammatikunterricht an erster Stelle sind der Aufsatzunterricht und der Literaturunterricht bedeutsam, wobei der Pädagoge letzteren in seinem Hauptwerk nur mit weniger als 10 % beachtet.²⁸⁴ Der Grammatikunterricht, dem Hildebrand sein Hauptaugenmerk schenkt, untergliedert sich wiederum in Etymologieunterricht, Sprachtraining, Rechtschreibunterricht und Rhetorik. Durch eine verstärkte mündliche Kommunikation – das „Sprachtraining“, d. h. das Erlernen des grammatisch richtigen Sprechens – hofft Hildebrand, die verloren geglaubte Lebendigkeit und Spontaneität der Sprachbildung wiedergewinnen zu können. Der Aufsatzunterricht, der das Gefühl und die Empfindungen der Schüler ansprechen soll, knüpft an subjektive Erlebnisse und die unmittelbaren Interessen der Schüler an, damit die Jugendlichen sich emotional mit ihren Texten identifizieren können. Ähnliches gilt für den Literaturunterricht. Nur Texte, die dem Schüler „in die Seele wachsen können“²⁸⁵ dürfen ausgewählt werden. Die deutsche Sprache ist das verbindende Element aller Deutschen, ihre Vermittlung für Hildebrand ein Stück Kulturgeschichte und wesentlichstes Element des Deutschunterrichts.

7.2.2. Paul de Lagarde

Lagarde wird am 02.09.1827 als Paul Böttcher in Berlin geboren. Als seine noch jugendliche Mutter bei seiner Geburt stirbt, übernehmen zwei Großtanten die Erziehung, bis Lagardes Vater erneut heiratet. Nach dem Besuch des Gymnasiums beginnt Lagarde 1844 ein Theologiestudium in Berlin, 1848 promoviert er mit einer arabischen Farbentheorie, ein Jahr darauf habilitiert er als Privatdozent für orientalische Sprachen. Es folgen Auslandsaufenthalte in England und Frankreich – finanziert durch ein Stipendium König Friedrich Wilhelm IV. Dadurch erhofft sich Lagarde einen besseren Start in eine akademische Universitätslaufbahn, die ihm allerdings vorerst gänzlich versagt bleibt. Als berufliche Zwischenlösung nimmt Lagarde von 1854 bis 1866 eine Lehrertätigkeit an einem Gymnasium an. 1854 wird er kurz nach der Heirat mit Anna Berger von seiner Großtante adoptiert, deren Name er seitdem führt und die ihn finanziell absichert. 1868 startet seine universitäre Laufbahn. Auf die Ernennung zum Ehrendoktor der Theologie an der Universität Halle folgt der Ruf zum Professor für orientalische Sprachen an die Universität Göttingen. Lagarde wird Mitglied der „Gesellschaft der Wissenschaften“ und bald darauf zum Geheimen Rat ernannt. Seine extrem nationalistischen und völkischen Positionen prägen auch seine universitäre Arbeit.

²⁸⁴ Vgl. Hobusch (1989), S. 35.

²⁸⁵ Hildebrand (1879), S. 97.

Bildungstheoretisch verfolgt Lagarde eine einfache Konzeption: „Drastische Reduzierung der Schülerzahlen für die höheren Schulen, zugunsten einer optimalen Entwicklungsmöglichkeit für eine heranwachsende ‚Elite‘ und Beschränkung der Bildungsmöglichkeit für die breite Masse auf das existentiell Notwendige.“²⁸⁶

Es kommt für Lagarde darauf an, das Innere, den Willen und die Empfindung zu formen und zu beeinflussen. „Bilden“ bedeutet folglich einen lebenslangen geistigen Vervollkommnungsprozess, wobei die verstandesgemäße Entfaltung eine untergeordnete Rolle spielt. Die unterprivilegierten Bevölkerungskreise sollen von qualifizierter Schulausbildung ausgeschlossen bleiben und lediglich Lesen, Schreiben und Rechnen lernen. Eine „Elite“, die in der Lage und dazu berufen ist, die Massen zu führen, besucht privilegierte Schulformen mit angeschlossenen Internaten auf dem Land. Lagarde vertritt die Ansicht, dass die Art und Weise, wie sich der Mensch sprachlich äußert, auf seinen gesellschaftlichen Status schließen lässt. Eine hochsprachlich korrekte, standardisierte Sprache eröffnet den Zugang zu gesellschaftlichen Privilegien und ist ein entscheidendes Kriterium „höherer Bildung“.

7.2.3. Julius Langbehn

Julius Langbehn wird als drittes Kind eines Gymnasiallehrers in der Kleinstadt Hardersleben (in Nordschleswig) geboren. Da Langbehns Vater auf Grund seiner Weigerung, Dänisch zu unterrichten, suspendiert wird, zieht die Familie nach Kiel, doch die finanzielle Situation bleibt ohne feste Anstellung kritisch. Ab 1863 besucht Langbehn das Gymnasium, das er 1869 mit dem Abitur abschließt. Nach dem Tod des Vaters verschärft sich die finanzielle Lage der Familie weiter, was Langbehn dazu zwingt, neben seinem Studium der Naturwissenschaften immer wieder Aushilfstätigkeiten anzunehmen. Nach einem kurzen, freiwilligen Einsatz im deutsch-französischen Krieg 1870/71 geht Langbehn nach Italien auf „Wanderschaft“. Sein Archäologiestudium, das er nach der Italienreise 1875 aufnimmt, krönt er 1880 mit einer Dissertation. Trotz seiner katastrophalen finanziellen Lage, fühlt sich Langbehn zu keiner Zeit veranlasst, diese durch ein geregeltes Einkommen zu verbessern. Gelegenheitsarbeiten und die Unterstützung betuchter Freunde sichern ihm und dem Maler Momme Nissen (1870 – 1943), der ihn auf zahlreichen Reisen begleitet, ein Auskommen. In der Folgezeit offenbart sich immer mehr der überhebliche, zur Selbstüberschätzung neigende Charakter Langbehns, der von einem Freund wohl treffend mit „geistvoll, aber verrückt“ beschrieben wird.

²⁸⁶ Viëtor (1989), S. 46.

1890 veröffentlicht Langbehn anonym das Buch „Rembrandt als Erzieher“, von einem Deutschen, das das Interesse eines breiten Publikums erregt.²⁸⁷ Langbehn möchte mit seinen Überlegungen eine Erneuerung aller Lebensbereiche (Kunst, Wissenschaft, Politik und Bildung) herbeiführen. Jede Art von wissenschaftlicher Orientierung, „Verstandesbildung“ und „Spezialismus“ verdammt er pauschal, während die „Herzensbildung“, die auf einer einfachen, nicht wissenschaftlichen Bildung basiert und das „deutsche Wesen“ berücksichtigt, von ihm idealisiert wird.

„Nach der Vorstellung Langbehns muß Bildung ‚produktiv‘ und ‚schöpferisch‘, d. h. ‚künstlerisch‘ ausgerichtet sein. (...) Je ‚ungeschliffener‘ ein Individuum ist, desto größere Chancen sieht Langbehn, zu einem ‚glänzenden‘ Bildungserfolg zu kommen.“²⁸⁸

Daher ist für ihn die Erziehung zum Individualismus wichtig, da sie der „Natur“ des „deutschen Charakters“ entspricht, worin sich Langbehns Blut- und Bodenideologie widerspiegelt.²⁸⁹ Folgerichtig kommt für ihn auch nur Literatur von deutschen Autoren in Frage, die individualistische, nationalistische, konservative und irrationale Tendenzen aufweisen. Seine polemische Abrechnung mit dem „alten“ System macht ihn zu einem Wortführer der „neuen“ Schule und führt ihm viele Freunde unter den Reformpädagogen zu. Besonders auf die Kunsterziehungsbewegung haben seine Vorstellungen erheblichen Einfluss, indem er der Dichtung einen hohen Erziehungswert beimisst.

Wenngleich Hildebrand sich insbesondere mit der Sprachbildung auseinandersetzt, steht für Langbehn die literarische Bildung im Vordergrund. In jedem Fall haben die drei vorgestellten Persönlichkeiten mit ihren Konzepten einen entscheidenden Einfluss auf die Veränderungen im Deutschunterricht.

Viele Reformpädagogen haben konkrete Vorstellungen, wie ein „neuer“ Deutschunterricht gestaltet sein müsste, um ihren Ansprüchen zu genügen. Nachfolgend sollen diese Ideen der einzelnen reformpädagogischen Richtungen für den Deutschunterricht aufgeführt und näher erläutert werden.

²⁸⁷ Das Buch erscheint insgesamt in über 50 Auflagen mit einer Gesamtstückzahl von 150 000 Exemplaren bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Auf Grund dieser Schrift erhält Langbehn den Beinamen „Der Rembrandtdeutsche“. Das Buch dürfte spätestens ab 1880 konzipiert worden sein, worauf die Materialbeschaffung auf Reisen, Aufzeichnungen seines Vertrauten Nissen und Äußerungen gegenüber Freunden hindeuten. Der „eigenwillige Stil“ des Buches soll den „genialen Geist“ des Verfassers widerspiegeln, der sich in keine vorgezeichnete Schablone drängen lässt. Vgl. Viëtor (1989), S. 55.

²⁸⁸ Viëtor (1989), S. 63.

²⁸⁹ Vgl. Hobusch (1989), S. 148.

7.3. Die „Pädagogik vom Kinde aus“

Die „Pädagogik vom Kinde aus“ fordert den „freien“ Aufsatz und das „freie“ Sprechen, bei dem ein Schüler sein Inneres artikuliert. Bekannte Vertreter dieser Forderung sind die Bremer Lehrer Heinrich Scharrelmann (1871 – 1940) und Fritz Gansberg (1871 - 1950).

Scharrelmann wird am 01.12.1871 als ältester Sohn von vier Kindern in Bremen geboren. Nach der Volksschulzeit und seinem frühen Entschluss (mit nur 11 Jahren) Lehrer zu werden, bewirbt er sich nach dem 8. Schuljahr für ein Lehrerseminar. 1891 beendet er seine Ausbildung und nimmt noch im selben Jahr eine Tätigkeit an der 16-klassigen Volksschule in der Birkenstraße in Bremen an. Doch die Tatsachen, dass seine geschwächte körperliche Konstitution zu einem Zusammenbruch führt, dass die Schulpraxis kaum mit seinen pädagogischen Vorstellungen vereinbar ist und Auseinandersetzungen mit der Schulbehörde, bringen rasche Ernüchterung. Nach mehreren Wechseln zieht er sich 1913 aus dem Schuldienst zurück und arbeitet fortan als freier Schriftsteller. Erst nach dem Ersten Weltkrieg kehrt er 1920 in den Bremer Schuldienst zurück und wird Rektor einer der ersten Gemeinschaftsschulen in Deutschland.²⁹⁰

Gansberg wird am 09.04.1871 in Bremen geboren und verliert bereits als Zweijähriger seine Mutter. Nach der Volksschulzeit an der Domschule Bremen besucht er ein Lehrerseminar, das er 1891 mit der Lehrbefähigung für Volksschulen verlässt. Er wird wie Scharrelmann Lehrer in der Birkenstraße in Bremen, wo die auf den gleichen pädagogischen Grundüberzeugungen basierende enge Zusammenarbeit mit dem Kollegen beginnt. Protest und Kritik gegenüber der Schulbehörde führen schließlich nach mehreren Verfahren zur Entlassung aus dem Schuldienst. Erst nach dem Ersten Weltkrieg wird Gansberg wider in den Schuldienst übernommen, als Lehrer an der Domschule, an der er selbst als Schüler ist. Bis ins hohe Alter vertritt er seine individualpädagogischen Überzeugungen.²⁹¹

Scharrelmann und Gansberg verzichten bewusst auf die Vermittlung formaler und analytischer Elemente, zugunsten eines emotional gefärbten, intuitiven Umgangs mit Sprache und den produktiven Kräften, stets in Anlehnung an die Erfahrungs- und Erlebniswelt der Schüler. Um die Reformideen einem breiteren, interessierten Leserkreis zugänglich zu machen, veröffentlichen die beiden Reformer zusammen mit anderen Bremer Reformlehrern die Zeitschrift „Roland, Organ für freiheitliche Pädagogik“. Besonders der lebensnahe Unterricht, der von den Bedürfnissen und Interessen des Kindes geleitet wird, und die kindgemäße Erzählweise sind den Reformern ein großes Anliegen. Sie machen das „Erlebnis“ zu einem unterrichtsmethodischen Prinzip und eröffnen so auch dem Deutschunterricht neue didaktische und methodische Möglichkeiten.

²⁹⁰ Viëtor (1989), S. 81 ff.

²⁹¹ Viëtor (1989), S. 83 ff.

Er muss fesselnd, phantasievoll, spontan und offen für Improvisation sein, unabhängig davon, welcher Unterrichtsgegenstand behandelt wird. Beide Pädagogen erproben ihren theoretisch entwickelten Erlebniskonzept konsequent in der Unterrichtspraxis und richten sich mit vielen Unterrichtsbeispielen an praktizierende Lehrer, um diesen Anregungen für ihren eigenen Unterricht zu geben.

Gansberg zufolge sollen sich die Kinder einerseits an Erzählung, Dichtung und Darstellung erfreuen, andererseits aber auch selbst etwas produzieren, was eine große Denkleistung voraussetzt. Der Lehrer hat hierbei eine durchaus führende Rolle, müsse allerdings das Mitbestimmungsrecht hinsichtlich des Themas und die Spontaneität der Schüler bei der Gestaltung beachten. Gansberg erhebt den erzählenden Unterricht zur übergreifenden Methode, die sowohl vom Lehrer, als auch vom Schüler angewandt werden muss. Im Bereich des Aufsatzes stellt er allerdings klar, dass er nicht völlig frei sein darf, sondern durch die Aufgabenstellung vom Lehrer gelenkt werden müsse.²⁹² Bei der Korrektur soll die Lehrkraft allerdings weniger auf sprachliche und grammatikalische Richtigkeit achten, als vielmehr die kindliche Lebendigkeit im Erlebnisaufsatz anerkennen. Zusammenfassend kann man sagen, dass Gansberg durch seine nachhaltige Verteidigung von Wissen und Können beim erlebnisbetonten, sprachintensiven Umgang mit Literatur zwischen der alten und neuen Schule steht.

In Scharrelmanns Idealvorstellung müsse sich die Schulklasse selbstständig eine gemeinsame Aufgabe stellen, die die Entfaltung jeder individuellen Begabung garantiert. Der Lehrer, der mit seinen Schülern durch eine zwanglose Unterhaltung in Verbindung tritt, soll einerseits die Klasse durch seine Schilderungen und Erzählungen reizen, ihre eigenen Erfahrungen und Beobachtungen zu äußern, andererseits den Schülern jederzeit das Recht zugestehen, einzugreifen und den Unterricht zu unterbrechen. In jedem Fall muss die Lehrkraft stets bemüht sein, die kindliche Sprachproduktion zu vervollkommen. Auch für Scharrelmann ist der Aufsatz in erster Linie ein Erlebnisaufsatz, der voraussetzt, dass nur solche Themen gestellt werden, die der Erlebnis- und Erfahrungswelt der Schüler entnommen sind. Der Lehrer hat bei Scharrelmann ebenfalls eine Führungsrolle, die er gegenüber dem Kind allerdings nicht so sehr herausstellt. Besonders das Nachempfinden durch das Kind ist wichtig, wobei der gute Vortrag ein Beweis dafür sei, dass das Kind den Text erfasst habe.

²⁹² Vgl. Mieth (1994), S. 87.

Zu kritisieren wäre, dass weder Scharrelmann noch Gansberg ihren Schülern die Möglichkeit geben, Wissen zu erlangen, das weiter als der eigene Erfahrungshorizont reicht. Damit verwehren sie ihnen jede Bildung, die über das Elementare hinausgeht.²⁹³

7.4. Die kunsterzieherische Strömung

Die Kunsterziehungsbewegung ist personell, zeitlich und inhaltlich eng mit der Individualpädagogik verbunden. Beide Initiativen propagieren die „Freiheit“ des Kindes, betonen seine „schöpferische Selbsttätigkeit“ und möchten es von jedem Intellektualismus befreien.²⁹⁴ Besonders der zweite Kunsterziehungstag in Weimar mit den Themenschwerpunkten Sprache und Dichtung entwickelt neue Impulse für den Deutschunterricht. Zentrale Frage ist: Wie können künstlerische Formen im Deutschunterricht an Bedeutung gewinnen? Als wichtig erachtet wird ein erlebnisreicher Sprach-, Aufsatz- und Literaturunterricht, in dem die Kinder ihre außerschulischen Eindrücke in der Schule sprachlich verarbeiten können und durch ästhetische Texte gefühlsmäßig angesprochen werden. Besonders das Sprechen – das oft vernachlässigt wird – müsse ein wichtiger Bestandteil im Deutschunterricht werden und Aufnahme in den Lehrplan finden. Der intuitive und emotionale Umgang mit Literatur bildet den Höhepunkt des Schulunterrichts, der den Schüler künstlerisch „beflügelt“ und ihm erst eine wirkliche Textbegegnung ermöglicht. Grammatik und Orthographie schränken hingegen die Spontaneität und das Gefühlsleben der Kinder ein.²⁹⁵ So bezeichnet beispielsweise auch Otto Karstädt (1876 – 1947) als wichtigstes Ziel des Deutsch- und Literaturunterrichts das „tiefere Einfühlen“, wobei Tätigkeiten wie Hören, Lesen, Erklären, Nacherzählen und eigenes Darstellen, wie Malen, Dramatisieren, Fabulieren nur „Hilfsmittel der Einfühlung“ seien.²⁹⁶

Karstädt arbeitet nach der Lehrerprüfung von 1897 bis 1908 als Volks- und Mittelschullehrer in Magdeburg. Im Winter 1900/01 hospitiert er bei einem krankheitsbedingten Aufenthalt in Recco bei Genua an einer der ersten in Italien gegründeten Montessori-Schulen. Nach der Mittelschullehrer- und Rektorenprüfung ist er Volksschulrektor in Bad Schmiedeberg (1909–13) und Nordhausen (1914–18). Daneben studiert er von 1909 bis 1915 Philosophie, Pädagogik, Germanistik, Staatswissenschaften und Volkswirtschaftslehre in Leipzig und Jena, wo er 1915 promoviert und die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen ablegt.

²⁹³ Vgl. Schwalb (2000), S. 86.

²⁹⁴ Vgl. Viëtor (1989), S. 95.

²⁹⁵ Vgl. hierzu und im Folgenden: Viëtor (1989), S. 97 ff.

²⁹⁶ Vgl. hierzu und im Folgenden: Mieth (1994), S. 38 ff.

Ab 1919 ist er als Hilfsarbeiter, später als Geheimer Regierungsrat und als Ministerialrat im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in Berlin tätig und wird Mitglied der SPD. Ab 1929 übernimmt er eine Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaften/Unterrichtswissenschaften an der Pädagogischen Akademie Hannover. 1932 wird er mit deren Schließung in den einstweiligen Ruhestand versetzt. 1946 erhält er schließlich einen Lehrauftrag für die Methodik des Deutschunterrichts an der Universität Berlin in der Sowjetischen Besatzungszone.²⁹⁷

Das Hauptziel sei, die Kinder „spüren zu lassen, daß ein Kunstwerk unmittelbar und ohne Besprechung zu ihnen reden lernen möchte“²⁹⁸. Nicht das Genießen, sondern das eigene „Schaffen“ soll im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Methodisch schlägt Karstädt vor, das geschriebene Wort so weit wie möglich umzusetzen: In spielerischer Darstellung, Stegreifspielen, Vorträgen mit verteilten Rollen, ausgeschmückten Nacherzählungen und Weitererzählungen. Wenngleich Karstädt's Vorschläge ursprünglich für den Unterricht bis zum vierten Schuljahr konzipiert sind, bleibt er wegweisend für eine neue, ganzheitliche Stoffbehandlung auch in höheren Klassenstufen.

Besonders Stephan Waetzoldt (1849 – 1904), Heinrich Wolgast (1860 – 1920) und Alfred Lichtwark (1852 – 1914) setzen sich für einen künstlerischen Akzent im Deutschunterricht ein.

Waetzoldt studiert in Marburg und Berlin Germanische und Romanische Philologie. Er promoviert 1875 an der Universität Halle und arbeitet ab 1878 als Gymnasiallehrer in Hamburg und Berlin, wo er ab 1886 Direktor der Königlichen Real- und Elisabethschule wird. Von 1889 bis 1894 unterrichtet er an der Humboldt-Universität Berlin und ist dort ab 1890 außerordentlicher Professor für französische Sprache und Literatur.²⁹⁹

Wolgast wird 1860 als Sohn eines Dorfschmieds in Jersbek nördlich von Hamburg geboren. Nach dem Besuch des Lehrerseminars in Segeberg legt er 1882 in Hamburg seine Lehrerprüfungen ab. Danach arbeitet er bis zu seinem Tod als Volksschullehrer, Hauptlehrer und Rektor an verschiedenen Hamburger Schulen. Schon bald nach dem Antritt seines Schuldienstes engagiert er sich im „Verein hamburger Volksschullehrer“ und beteiligt sich aktiv an der inhaltlichen Diskussion pädagogischer Fragen. Als langjähriges Mitglied des Ausschusses der Hamburger Schulsynode ist er schulreformerisch tätig.³⁰⁰

²⁹⁷ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Otto Karstädt, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Otto_Karst%C3%A4dt (14.06.15).

²⁹⁸ Mieth (1994), S. 40.

²⁹⁹ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Stefan Waetzoldt, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Stefan_Waetzoldt (14.06.15).

³⁰⁰ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Heinrich Wolgast (Pädagoge), URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Heinrich_Wolgast_%28P%C3%A4dagoge%29 (14.06.15).

Lichtwark ist ein talentierter und vielseitig begabter Schüler, so dass er noch während seiner eigenen Schulzeit in der Bürgerschule nach dem Unterricht als Hilfslehrer mitarbeitet. 1873 holt er das Abitur am Christianeum in Altona nach und studiert Dank eines Stipendiums Kunst und Pädagogik in Dresden, Leipzig und Berlin. Nach dem Ende der Studienzeit arbeitet er an mehreren Volks- und Bürgerschulen in Berlin. Lichtwark ist mit der damaligen Pädagogik sehr unzufrieden, was ihn zu der Idee einer neuen Pädagogik führt. Seit Dezember 1886 ist er der erste Direktor der Hamburger Kunsthalle, deren Sammlung er systematisch ausbaut. Wegweisend sind seine Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, bei denen er mit Schülern Kunstwerke in seinem Museum systematisch bespricht und die Erkenntnisse daraus in Vorträgen und mehreren Büchern verbreitet. Somit kann er zurecht als ein Begründer der Museumspädagogik bezeichnet werden.³⁰¹

Der Deutschunterricht soll „schöpferisch“ und „produktiv“ sein. Doch was bedeuten diese Begriffe konkret? Die oben genannten Kunsterzieher verstehen darunter eine sprachliche Leistung, die aus eigenem Antrieb erfolgt und keinem stofflichen oder syntaktischen Muster gehorcht. Für andere ist jede kindliche Sprachgestaltung bereits „künstlerisch“. Schon dieser Gedanke zeigt gut die Gefahr der idealistischen Überschätzung der kunsterzieherischen Impulse für den Deutschunterricht. Wenngleich methodisch versucht wird, neue Wege zu beschreiten, so bleiben doch die Themen meist traditionell.

Für Lichtwark sind die Beobachtungskraft und das Empfindungsvermögen wichtig, wobei er sich auf mündliche Unterweisungen konzentriert. Wolgast plädiert für den „freien Ausdruck des Kindes“ und die „sprachlich gestaltende Selbsttätigkeit“, besonders im Aufsatz.³⁰² Er fordert von den Lehrern:

„Bringt das Kind in eine solche Stellung zum Kunstwerk, daß dieses ungehindert einwirken kann und dann laßt es still, und ganz frei wirken. Räumt die Hindernisse weg, die dem Kind in den Weg treten! (...) Das begeisterte Herz wird euch bald dies und jenes fragen und nun antwortet! (...) Jene Behandlung, die alles glaubt erklären, disponieren, anwenden und einordnen zu müssen, ist der Tod des Kunstwerks und des künstlerischen Sinns.“³⁰³

Ein „Spielerischer“ Umgang mit der Sprache in Kinderreimen, Sprachscherzen, Zungenspielen und Volksrätseln bildet nicht nur die kindliche Sprache, sondern führt auch in die „Sprache der Vergangenheit“ ein, daher sind auch Märchen, Sagen, Schwänke, Volksbücher von besonderer Bedeutung, die Wolgast als ganze Bücher zur Schullektüre empfiehlt.

³⁰¹ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Alfred Lichtwark, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Alfred_Lichtwark (14.06.15).

³⁰² Vgl. hierzu und im Folgenden: Mieth (1994), S. 77 f.

³⁰³ Frank (1973), S. 328.

Lesebücher, und undichterische, moralisierende oder belehrende Lesestücke lehnt er ab mit der Begründung:

„Die Häppchenliteratur der Lesebücher genügt wahrlich nicht, im Kinde ein lebendiges Gefühl für gute dichterische Lektüre zu erzeugen. Die Schule muß den Kindern auch größere Dichtung darbieten. Die Klassenlektüre und die simultane Privatlektüre ganzer Bücher muß sorgsam gepflegt werden.“³⁰⁴

Wolgast kritisiert als Literaturpädagoge somit offen eine Jugendliteratur, die als triviale Massensliteratur allein das Unterhaltungsbedürfnis befriedigt, und fordert eine künstlerische Erziehung der Jugend durch ästhetisch anspruchsvolle Lesestücke.

Während Wolgast und die frühen Kunsterzieher den „Genuss“ des Kunstwerks forcieren, rückt bei Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) das „Erlebnis“ des Kunstwerks in den Fokus.

Dilthey wird als Sohn einer calvinistischen Predigerfamilie geboren. Er besucht das Gymnasium in Wiesbaden und studiert auf Wunsch seiner Eltern Theologie, Geschichte und Philosophie in Berlin und Heidelberg. 1856 legt er sein erstes theologisches Staatsexamen ab. Nach Abschluss der staatlichen Schulamtsprüfung wird er Gymnasiallehrer in Berlin, 1864 promoviert und habilitiert er und wird später Dozent an der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität. Er ist ein deutscher Theologe, Gymnasiallehrer und Philosoph.³⁰⁵

Nach Dilthey ist Dichtung immer neu geschaffener Erlebnisausdruck des Dichters, der in seinem Werk das Dasein deutet, wobei seine Seelenprozesse und seine Stimmung darin zum Ausdruck kommen. Das Verstehen von Dichtung ist folglich ein Nacherleben des dichterischen Erlebnisses und somit erneut ein „schaffender Vorgang“, bei dem besonders die Phantasie mitwirkt und der „ästhetische Freude“ entwickelt.³⁰⁶ Diltheys Ästhetik hat über die Kunsterziehungsbewegung großen Einfluss auf die Didaktik und Methodik bei der Behandlung von Dichtung im Deutschunterricht aller Schularten. „Jede Unterrichtsstunde soll ein Erlebnis werden.“ Das Nacherleben der Dichtung durch das Kind ist eine schaffende Handlung und als solche ein schöpferischer Akt, der sich im Ausdruck des Kindes manifestiert.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Kunsterziehungsbewegung die Selbstständigkeit und die Schöpfungskraft des Kindes fördert, die oft von der „alten Schule“ unterdrückt und zurückgedrängt wird.

³⁰⁴ Frank (1973), S. 329.

³⁰⁵ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Wilhelm Dilthey, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Dilthey (14.06.15).

³⁰⁶ Vgl. hierzu und im Folgenden: Frank (1973), S. 334 ff.

Dichtung muss empfunden und zu einem Erlebnis werden, dies wird zum methodischen Ziel des Deutschunterrichts. Hierbei schlägt Wilhelm Peper in seinem unterrichtsmethodischen Handbuch für Deutschlehrer „Die lyrische Dichtung“ (1. Teil eines zweibändigen Handbuchs „Der Kunstschatz des Lesebuchs“, 1909), folgende Grundform für die Behandlung lyrischer Gedichte vor: „1. Einstimmung, 2. Nacherleben, 3. Künstlerische Vertiefung, 4. Einfügung.“³⁰⁷ Die Darbietung der Dichtung bleibt grundsätzlich dem wirkungsvollen mündlichen Vortrag des Lehrers vorbehalten. Viele Deutschlehrer der Kunsterziehungsbewegung beschränken sich jedoch auf die Einstimmung und Darbietung der Dichtung, denn wo es nichts zu erklären und zu lernen gibt, sondern alles auf das Erleben ankommt, ist jeder weitere Unterricht überflüssig.

7.5. Weitere Reformideen

Zeitgleich entwickeln weitere Persönlichkeiten spezifische Reformideen für den Deutschunterricht, die zwar inhaltlich durchaus eng mit den zuvor genannten verbunden sind, an dieser Stelle aber gesondert aufgeführt werden sollen:

7.5.1. Jensen und Lamszus

1910 beschreiten die Hamburger Schulreformer Adolf Jensen (1878 – 1965) und Wilhelm Lamszus (1881 – 1965) einen „über die bisher beschriebenen Ansätze der Kunsterziehungsbewegung hinausgehenden sprachproduktiven Weg zur Dichtung und seine Rückwirkung auf die Literaturaneignung der Schüler“³⁰⁸.

Jensen wird in Landwehr bei Kiel geboren. Er ist Professor für Methodik und Didaktik, SPD-Politiker, Reformpädagoge und Mitglied des Niedersächsischen Landtags. Jensen besucht die Oberrealschule in Kiel. Nach Ende des Lehrerseminars in Eckernförde arbeitet er als Lehrer in Felde bei Kiel, Lauenburg/Elbe und Hamburg. Im Jahr 1907 tritt er der SPD bei. In den Jahren 1920 bis 1929 ist er Lehrer und Rektor an der Berlin-Neuköllner Versuchsschule (Rütli-Schule), danach außerordentlicher Professor für Methodik und Didaktik an der Technischen Hochschule Braunschweig. Im Jahr 1933 wird er von den Nazis aus dem Staatsdienst entlassen, nach dem Zweiten Weltkrieg im Januar 1946 jedoch wieder rehabilitiert.³⁰⁹

³⁰⁷ Frank (1973), S. 339.

³⁰⁸ Mieth (1994), S. 69.

³⁰⁹ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Adolf Jensen (Politiker), URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Adolf_Jensen_%28Politiker%29 (14.06.15).

Lamszus wird in Altona geboren, ist deutscher Reformpädagoge und wird besonders als Schriftsteller durch seine Antikriegsschriften bekannt. Des Weiteren veröffentlicht er zahlreiche Arbeiten zur Aufsatzmethodik, Gesundheits- und Friedenserziehung. Auf Grund seiner Mitgliedschaft in der SPD, bzw. KPD wird er nach der „Machtergreifung“ der Nationalsozialisten als einer der ersten Hamburger Lehrer entlassen. Eine Professur an der Pädagogischen Hochschule Braunschweig, darf er nicht annehmen. Von 1933 bis 1945 lebt Lamszus von seiner verminderten Pension und journalistischen Gelegenheitsarbeiten, die er unter Pseudonym veröffentlicht. Nach 1945 kehrt er nicht in den Schuldienst zurück. Einen Ruf als Rektor der Pädagogischen Hochschule Berlin lehnt er aus gesundheitlichen Gründen ab. Er arbeitet stattdessen für den Norddeutschen Rundfunk und veröffentlicht zu Themen der Lehrerbildung und der Gesundheit.³¹⁰

Die Schulreformer fordern, das schöpferische Moment, das Sinnliche und die innere Anschauung in den Mittelpunkt zu stellen, anhand des selbst Erlebten. Sie empfehlen „Musterbeispiele“, nicht zur Nachahmung, sondern um an ihnen das individuelle Sprachgefühl der Schüler zu bilden. Das detaillierte Beobachten und unmittelbare mündliche oder schriftliche Gestalten stehen im Mittelpunkt. Der natürliche Kinderaufsatz ist nach Jensen und Lamszus zum Vorlesen und Hören bestimmt und soll entsprechend auf die Klasse wirken. Natürlich kann es nicht die Aufgabe des Deutschunterrichts sein, Dichter heranzubilden, doch soll er das in jedem Kind schlummernde schöpferische Sprachvermögen wecken und fördern.

7.5.2. Berthold Otto

Der Reformpädagoge Berthold Otto kritisiert die „Anbetung der Schriftsprache“³¹¹. Er lehnt sowohl den Aufsatz- als auch den Rechtschreibunterricht als Lernbereiche des Deutschunterrichts ab, ebenso wie das Sprachtraining, bei dem es um die Einübung des grammatikalisch richtigen Sprechens und Schreibens geht. Auch der Literaturunterricht ist durch die Fixierung auf die Schriftsprache kritisch zu betrachten. Des Weiteren kritisiert Otto die Kulturtechniken Lesen und Schreiben in den Grundschuljahren. Er betrachtet diese Fertigkeiten sogar als Hemmnis für echte Bildung. Otto ist davon überzeugt, dass sich jedes Kind die Fertigkeiten dann beibringt, wenn es sie braucht. Der gesamte Unterricht ist auf das Interesse der Schüler ausgerichtet.

³¹⁰ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2014): Wilhelm Lamszus, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Lamszus (14.06.15).

³¹¹ Hobusch (1989), S. 182 ff.

Die neue Pädagogik fragt somit nach den Anlagen der Kinder, wie diese bestmöglich entwickelt werden können und was zu tun ist, um Hemmnisse zu beseitigen.

Im Sinne des „Gesamtunterrichts“ wird ein Thema fächerübergreifend behandelt, so dass der Fachunterricht – und hier auch der Deutschunterricht – im Gesamtunterricht aufgeht. Einen Lehrplan gibt es nicht, vielmehr bestimmen die Schüler im „natürlichen Unterricht“ die Lerninhalte. Das Spezifische des Faches Deutsch, die systematische sprachliche und literarische Bildung gehen dadurch verloren. Das thematisch und verlaufsmäßig von den Schülern gesteuerte Unterrichtsgespräch wendet sich in der Diskussion ganz automatisch den verschiedenen Fächern zu. Deutschunterricht findet insofern statt, dass durch die Gespräche und Diskussionen Gesprächserziehung und Sprachtraining betrieben werden.

Des Weiteren ist für Otto die „Altersmundart“, d. h. die altersspezifische Sprachstufe entscheidend. Die „Kindesmundart“ (die Altersmundart der Kinder) ist Äußerungsmittel und Bildungsgegenstand in einem, wenn beispielsweise Umgangssprache verschriftlicht wird. Interessant zu erwähnen ist bei Berthold Otto noch, dass er nicht nur Reformpädagoge ist, sondern auch ein Vertreter der volkstümlichen Bildungstheorie. Sein „Lehrgang der Zukunftsschule“ (ein Lehrplan für den Deutschunterricht in der Volksschule, der sich über mehrere Jahre erstreckt und nach Unterrichtseinheiten, sowie Grob- und Feinzielen strukturiert ist) steht teilweise im direkten Gegensatz zu seinen reformpädagogischen Vorstellungen, soll hier aber dennoch kurz erläutert werden. Ziel der volkstümlichen Bildung ist es, die „einfachen Leute“ entsprechend ihres eigenen Volkstums zu erziehen und den „Riß zwischen Gebildeten und Ungebildeten“ überbrücken zu helfen.³¹² In dem fächerübergreifenden Lehrplan bildet der Sprachunterricht ausschließlich in mündlicher Form das Herzstück, wobei es um die Vermittlung sprachlicher und logischer Grundbegriffe geht, was unter dem Terminus „formale Bildung“ subsummiert wird. Jedes Dorfkind soll formal gebildet werden, wozu Otto auch die Beherrschung der Hochsprache rechnet. Neben dem Sprechunterricht, zu dem die Sprecherziehung, das Sprachtraining und die Wortschatzerweiterung zählen, finden sich im Lehrgang der Grammatikunterricht (mit Lautlehre, Wortlehre und Satzlehre) sowie der Literaturunterricht, in Form von Vor- und Nacherzählen volkstümlicher Texte. Lese- und Schreibunterricht lehnt er hingegen auch im Lehrgang ab, ebenso den Rechtschreib- und Aufsatzunterricht.

³¹² Vgl. Hobusch (1989), S. 217.

7.6. Die arbeitspädagogischen Einflüsse

Für den arbeitspädagogisch orientierten Deutschunterricht sind besonders die Ideen von Gaudigs Schülerin Lotte Müller (1893 – 1972)³¹³ und Karl Linke (1884 – 1938) von Bedeutung. Aber auch Gaudigs Vorstellungen sollen nicht unerwähnt bleiben.

Müller wird als einzige Tochter des Werftdirektors Paul Müller und seiner Ehefrau Johanna 1893 in Geest geboren. Ihre Kindheit verbringt sie nach dem frühen Tod des Vaters mit ihrer Mutter in Leipzig. Nach privatem Unterricht und dem Besuch der Höheren Bürgerschule wechselt sie an die von Gaudig geleitete Höhere Mädchenschule in Leipzig, wo sie auch in das Lehrerinnenseminar eintritt, das sie 1912 mit ihrem Examen beendet. Als treue Anhängerin Gaudigs versucht sie zeit lebens, seine Lehre, seine Prinzipien und Leitsätze in Theorie und Praxis umzusetzen. Privatunterricht und der Verkauf von Aquarellen sichern nach dem Zweiten Weltkrieg ihren Lebensunterhalt, bis Müller ab 1954 als Rektorin der heutigen Hugo-Gaudig-Schule in Berlin-Tempelhof tätig ist. Auch in der Zeit ihres Ruhestandes ab 1958 bleibt sie publizistisch und als Dozentin aktiv.³¹⁴

Linke wird am 01.10.1884 in Wien geboren. Er besucht von 1898 bis 1903 die Lehrerbildungsanstalt in St. Pölten. Nach seiner Unterrichtstätigkeit in Wien studiert er von 1909 bis 1912 Musik. 1919 wird er in die Reformabteilung des österreichischen Unterrichtsministeriums berufen, wo er seine arbeitspädagogischen Vorstellungen in die Praxis umsetzen kann. Ab 1920 arbeitet er als Dozent an der Lehrera Akademie in Wien.³¹⁵

Viele Elemente der individualpädagogischen und kunsterzieherischen Strömung werden von Müller aufgenommen und lediglich akzentuiert. Sie ist bestrebt, den Unterrichtsgrundsatz der freien, geistigen Arbeit im Deutschunterricht umzusetzen. Müller legt ihr Hauptaugenmerk auf die Aktivierung der kindlichen Sprachproduktion und die Anbindung des Deutschunterrichts an das „Leben“. Ihr Ziel ist es, durch die Erziehung zu freiem, schöpferischen Gestalten die Anlagen der Schüler größtmöglich zu fördern. Der Text selbst gibt den Anstoß zu Fragen und zum Sich-Austauschen auf der Grundlage des individuellen Empfindens, Erlebens und Nachdenkens. Der Lehrer hat nach Müller die Aufgabe seine Schüler mit möglichst vielen Arbeitsformen vertraut zu machen, damit sie selbstbestimmt mit Texten umgehen.

³¹³ Lotte Müller ist zunächst Schülerin, dann Lehrerin an der II. Höheren Mädchenschule und der Seminar-Übungsschule in Leipzig. Sie veröffentlicht seit 1921 in mehreren Auflagen die Schrift „Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule“, weitere Veröffentlichungen folgen. Vgl. Mieth (1994), S. 101.

³¹⁴ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2013): Charlotte Müller (Pädagogin), URL: [http://de.wikipedia.org/wiki/Charlotte_Müller_\(Pädagogin\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Charlotte_Müller_(Pädagogin)) (04.12.14).

³¹⁵ Viëtor (1989), S. 108.

Er selbst beschränkt sich auf gelegentliche Anstöße, Ergänzungen und Korrekturen.

Bei Linke erfährt besonders der Aufsatzunterricht eine dominierende Stellung, wobei die freie Themenwahl durch die Schüler propagiert. Dass dies allerdings zu einer Zufälligkeit im Unterrichtsablauf und einer Beliebigkeit im Lernfortschritt führen kann, darf nicht unerwähnt bleiben.

Gaudig forciert die selbstständige Erarbeitung von Werken der Literatur durch die Schüler, wobei durch „Arbeitsteilung“ ein Dichter und sein Werk nahezu vollständig bearbeitet werden können. Bei der „Arbeitsvereinigung“, bei der der Lehrer auf ein zielgerichtetes Arbeiten achtet, werden die Einzelaspekte der Gruppe zugänglich gemacht, wobei die Zuhörer jederzeit das Recht zu Fragen und Bemerkungen haben, auf die zu einem späteren Zeitpunkt nochmals eingegangen werden kann. Die kommunikativ-kooperative Literaturaneignung und Gespräche über Literatur stehen im Vordergrund.

Die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg ist von einer Ambivalenz von restaurativen und fortschrittlichen Strömungen auch in der Bildungspolitik geprägt. Linkes Schwerpunkte liegen im Deutschunterricht auf einer sittlichen Erziehung der Schüler durch heimatliche und naturhafte Motive. Er propagiert einen Gesamtunterricht, der einzelne Lebensbereiche den Kindern in ihrer Gänze näherbringt, indem das Fachprinzip aufgebrochen wird und eine einfache, volkstümliche Sprache verwendet wird. Im Bereich des Aufsatzunterrichts steht der Erlebnisbericht im Mittelpunkt, bei der Textbegegnung geht es um das Sich-emotional-Hineinfühlen, wobei eine vertiefte Textdurchdringung nur bedingt beabsichtigt ist. Die Besinnung auf ein idealisiertes Deutschtum und die deutsche Sprache als Bindeglied soll in dieser Zeit das Nationalgefühl wieder stärken. Besonders gegen Ende der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts sind die Entwürfe für den Deutschunterricht immer nationalistischer gefärbt. Sie unterscheiden sich kaum noch von denen nach 1933 und gehen fast nahtlos in die Konzeptionen zur Zeit des Nationalsozialismus über.

7.7. Einflüsse in der Zeit des Nationalsozialismus

Der Behauptung, dass die reformpädagogische Bewegung mit dem Zusammenbruch der Weimarer Republik ebenfalls ein Ende gefunden hat, kann nur bedingt zugestimmt werden.

Einzelne Methoden der Reformpädagogik, z. B. die einseitige Betonung subjektiv-emotionaler Lernprozesse bleiben weiterhin in der Diskussion.³¹⁶ Hingegen findet beispielsweise die individualpädagogische Erziehung vom Kinde aus im Nationalsozialismus keine Berücksichtigung mehr.

Ganz im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie muss auch der Deutschunterricht eine ganzheitliche Sprachbildung mit völkisch-nationaler Erziehungsintension verfolgen, denn rassistisch gefärbt könne durch die Sprache „echtes Volkstum“ gefördert werden. Diese Auffassung vertritt auch Karl Reumuth (1886 – nach 1944) in seinem Buch „Deutsche Spracherziehung“ (1941). Seine Intensivierung des Lernbereichs „Sprachkunde“ zielt außerdem darauf ab, dem rassistisch orientierten Sprachunterricht einen wissenschaftlichen Anstrich zu geben. Der Umgang mit schlichten, lebensnahen Texten – bevorzugt germanisch-deutschen Heldengedichten, Heldenliedern und -sagen – dient ausschließlich einer gefühlsbetonten, gesinnungsbildenden Erbauung. Eine kritische Reflexion ist nicht erwünscht, wenngleich Reumuth reformpädagogische Verfahren nutzt: Er initiiert beispielsweise das gestaltende Nacherleben von Gedichten und fordert Schüler auf, sich über Dichtung auszusprechen. Die von ihm gewählten Methoden, sowie der gesamte Deutschunterricht stehen jedoch ausnahmslos im Dienst der nationalsozialistischen und rassistischen Erziehung.

7.8. Der Deutschunterricht an höheren Mädchenschulen

Stephan Waetzoldt, ein führender Kopf aus der Kunsterziehungsbewegung, ist auch maßgeblich an der Ausarbeitung des Deutsch-Lehrplans für die höheren Mädchenschulen im Kaiserreich beteiligt. Ebenso wie Waetzoldt tritt auch dessen Nachfolger an der Königlichen-Augusta-Schule, Jakob Wychgram (1858 – 1927), für ein Konzept eines reformierten Deutschunterrichts an den höheren Mädchenschulen ein.³¹⁷ Beide Pädagogen beabsichtigen eine Verbesserung des bestehenden Deutschunterrichts, wobei besonders die Entwicklung des Sprachgefühls für sie essentiell ist.

³¹⁶ Vgl. für eine detailliertere Beschreibung: Viëtor (1989), S. 118.

³¹⁷ Bis 1899 ist Waetzoldt Schulleiter der Königlichen Augusta-Schule, die er zu einer vorbildlichen höheren Mädchenschule ausbaut. Der Lehrplan dieser Schule ist Vorbild für den Normal-Lehrplan von 1886 in Preußen. Von 1899 bis zu seinem Tod 1904 leitet er das neu geschaffene Dezernat für das höhere Mädchenschulwesen am preußischen Kultusministerium. Schwalb (2000), S. 91.

Waetzoldt schreibt:

„Mehr noch als in höheren Knabenschulen sollte in den Mädchenschulen der deutsche Unterricht Mittelpunkt und Träger des Gesamtunterrichts sein. Das beste, was wir den Mädchen mitgeben können, ist nicht eine mangelhafte Kenntnis fremder Sprachen, sondern ein Verständnis für das eigene Volk, für seine Arbeit und sein Wesen.“³¹⁸

Zudem soll der Lektürekanon beschränkt werden, um Werke ausführlich besprechen zu können, anstatt sie nur gemeinsam in der Schule zu lesen. Am deutschen Aufsatz halten die Deutschlehrpläne von 1886 und 1894 zwar fest, allerdings werden auch schriftliche Übungen zu einzelnen Themen der Geschichte, Literatur oder Geographie als Alternative diskutiert, was die Ausdrucksfähigkeit der Frauen schulen soll. Festzuhalten bleibt: Durch die Tatsache, dass die höheren Mädchenschulen vor 1908 dem niederen Schulwesen zugeordnet sind und erst nach 1908 den höheren Knabenschulen angepasst werden, können sich reformpädagogische Ansätze entwickeln.

„Erlebnisorientierter Sprach- und Aufsatzunterricht, freier Aufsatz, freier Stil, freier Ausdruck, ein bewusster Verzicht auf die Vermittlung formaler und analytischer Elemente zugunsten einer emotional gefärbten Sprachbildung (...) konnten nur an einem Schultyp etabliert werden, der nicht der formalen Bildung verpflichtet war. So konnten für die höheren Mädchenschulen Lehrpläne erlassen werden, die methodisch die neuesten Erkenntnisse der Reformpädagogik aufgriffen, gleichzeitig aber an tradierten Inhalten und Zielen festhielten.“³¹⁹

Ästhetische, moralisch-sittliche Erziehung und Gefühlsbildung sind weiterhin Ziele des Deutschunterrichts, stehen aber nicht mehr ausschließlich im Vordergrund. Auch die Verstandesbildung und intellektuelle Förderung gewinnt an Bedeutung, beispielsweise durch die Erhöhung der Stundenzahl für die naturwissenschaftlichen Fächer.

Mit dem Lehrplan von 1908 ist nicht mehr nur das freie Sprechen Ziel des Deutschunterrichts, sondern auch der richtige Gebrauch der Sprache, so dass die Vermittlung von Regeln im Grammatik- und Sprachunterricht nicht mehr prinzipiell abgelehnt wird. Auch sollen die Schülerinnen zum eigenen Lernen befähigt werden, indem man sie Methoden lehrt, die ihre Selbst- und Mitbestimmung fördern. Der Lehrplan von 1908 sieht für den Deutschunterricht der höheren Mädchenschulen einen Unterricht vor, den Reformpädagogen aller Strömungen beeinflusst und geprägt haben und der gleichermaßen die Gefühls- und Verstandesbildung zum Ziel hat.

³¹⁸ Schwalb (2000), S. 92.

³¹⁹ Schwalb (2000), S. 131.

Artikel 148 der Weimarer Reichsverfassung erkennt schließlich reformpädagogische Ideen explizit an, wenn es heißt:

„In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerverständigung zu erstreben. (...) Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen.“³²⁰

Wenngleich der Arbeitsunterricht als Schulfach nicht realisiert wird, so findet er doch als didaktisches Prinzip Einzug in die Schulen der Weimarer Republik.

Bei den Lehrplänen für die höheren Mädchenschulen gibt es bis 1925 keine Neuerungen gegenüber 1908. Es kommt besonders auf die Person des Lehrers an, inwiefern die Lebenswelt der Schülerinnen Einzug in die Schule findet, Schule und Unterricht sich öffnen und sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis ändert.

In der Zeit der Weimarer Republik zeichnet sich an allen Schulen eine nationalistische Ausrichtung des Unterrichts ab. Sie wird besonders durch die Deutschkundebewegung³²¹ getragen, die eine Besinnung auf ein idealisiertes Deutschtum zum Ziel hat. Dadurch soll die Volksgemeinschaft geeint werden, wobei ein national ausgerichteter Deutschunterricht das Gemeinschaftsgefühl stärkt.

Für die höheren Mädchenschulen würde diese nationalistische Überbetonung ein Zurückdrängen reformpädagogischer Ansätze bedeuten. Tatsächlich scheint es aber so, als bliebe die höhere Mädchenschule in der Weimarer Republik eine nichtbeachtete Nische für die Verwirklichung von Ideen der Reformpädagogik. Es wird versucht, Verstandesbildung und Gesinnungsbildung zu verknüpfen, jedoch ohne letztere überzubewerten.

³²⁰ Zitiert nach Schwalb (2000), S. 149.

³²¹ Unter dem Begriff Deutschkunde finden sich mehrere pädagogische und didaktische Initiativen zusammen, die eine Erziehung des Deutschen zum Deutschen zum Ziel haben. Dabei ist die Deutschkunde nicht nur das bestimmende Bildungsprinzip, dem sich Inhalte und Methoden aller Fächer unterzuordnen haben, sondern kultur- und deutschkundliche Fächer, besonders der Deutschunterricht, bilden auch den Mittelpunkt des Fächerkanons.

8. Theoretische Vorüberlegungen zur Forschungsmethode

8.1. Ziel der Untersuchung

Peter Meyers³²² entwickelt ganz allgemein unverzichtbare Grundregeln für Analysen, wobei sein erster Grundsatz lautet: Jede Analyse „sollte mit einer eingehenden Erörterung von Ziel und Zweck der Arbeit beginnen (...).“ Des Weiteren gilt er zu bedenken: „Untersuchungen ohne eindeutig eingegrenzte Kategorien sind indiskutabel. Die Kategorienbildung sollte durchsichtig sein, der Forschungsgang offen bleiben (...).“ Zudem müssen Verfahrensweise, Methode und Kriterien der Analyse genau beschrieben und Aussagen durch möglichst viele Quellenstellen belegt werden. Meyers Ratschlägen folgend sollen nachfolgend das Ziel und die Vorgehensweise bei der vorliegenden Untersuchung definiert werden:

Ziel der Arbeit ist die Beantwortung der Forschungsfrage: „Welche Grundgedanken der Reformpädagogik finden sich in der Bayerischen Realschule in der Zeit von 1880 bis 1933?“ Die materiellen Grundlagen der Untersuchung kommen aus drei Bereichen:

1. Die Forschungsfrage soll realgeschichtlich anhand von Schulbüchern für den Deutschunterricht untersucht werden. Im Zentrum der Analyse stehen Schulbücher von 1880 bis 1933. In einem Vergleich mit einem Werk aus der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg (1950) soll herausgearbeitet werden, ob bei den Lehrwerken der Nachkriegszeit verstärkt reformpädagogische Ideen in den Schulbüchern Berücksichtigung finden.
2. Zudem sollen die „Blätter für das Bayerische Realschulwesen“, bzw. die „Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen“ eine weitere Forschungsgrundlage bilden. Diese Zeitschrift ist das offizielle Publikationsorgan des Vereins von Lehrern an technischen Unterrichtsanstalten Bayerns, bzw. des Bayerischen Realschulmänner-Vereins. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, inwiefern die Berufsorganisation in ihren Veröffentlichungen über reformpädagogische Ideen berichtet und welche konkreten Hinweise für eine didaktisch-methodische Umsetzung im Unterricht der Realinstitute gegeben werden.

³²² Meyers (1976), S. 68 f.

3. Als dritte Analysegrundlage sind historische Lehrerhandreichungen von Interesse, in denen möglicherweise konkrete Handlungsanweisungen für die Unterrichtsgestaltung und die Umsetzung der Lehrinhalte in der Unterrichtspraxis gegeben werden. Dies soll einerseits anhand von Lehrerhilfen für den Unterricht untersucht werden, andererseits anhand theoretischer Abhandlungen über die Methodik des Sprachlehreunterrichts und der Unterrichtsgestaltung.

Für alle drei materiellen Bereiche ist eine spezifische Fragestellung sinnvoll, die an anderer Stelle noch konkretisiert wird.

8.2. Text- und Dokumentenanalyse als Methode empirischer Sozialforschung

Schnell u. a. definieren die empirische Sozialforschung als einen Sammelbegriff für Techniken und Methoden zur korrekten Durchführung der wissenschaftlichen Untersuchung menschlichen Verhaltens oder gesellschaftlicher Phänomene.³²³ Atteslander schreibt:

„Empirische Sozialforschung ist die systematische Erfassung und Deutung sozialer Erscheinungen. Empirisch bedeutet, daß theoretisch formulierte Annahmen an spezifischen Wirklichkeiten überprüft werden. ‚Systematisch‘ weist darauf hin, daß dies nach Regeln vor sich gehen muß. (...) Unter Methoden der empirischen Sozialforschung verstehen wir die geregelte und nachvollziehbare Anwendung von Erfassungsinstrumenten wie Befragung, Beobachtung, Inhaltsanalyse. (...) Unter sozialen Daten im engeren Sinne verstehen wir systematisch erhobene Aspekte gesellschaftlicher Wirklichkeit.“³²⁴

In der empirischen Sozialforschung sollen zudem drei Grundfragen beantwortet werden:

a) WAS soll erfasst werden? b) WIE soll erfasst werden? c) WARUM soll erfasst werden?

wobei der Forschungsablauf – Atteslander zufolge - fünf Phasen durchläuft:

- I. Problem benennung: Formulierung einer wissenschaftlichen Fragestellung
- II. Gegenstandsbenennung: Begrenzung des Forschungsgegenstands
- III. Durchführung: Anwendung von Forschungsmethoden
(Befragung, Beobachtung, Experiment, Inhaltsanalyse)
- IV. Analyse: Auswertungsverfahren
- V. Verwendung von Ergebnissen.³²⁵

³²³ Schnell (2013), u. a., S. 5.

³²⁴ Atteslander (2010), S. 5 ff.

³²⁵ Atteslander (2010), S. 22.

Ähnliche Phaseneinteilungen finden sich auch bei anderen Autoren, beispielsweise bei Bortz/Döring³²⁶ oder Schnell, u. a.³²⁷. Der Auswertung der erhobenen Daten kommt im Verlauf eines Forschungsprozesses eine sehr hohe Bedeutung zu. Idealerweise stehen bereits vor der Datenerhebung die Auswertungsschritte und -methoden, sowie die Zielsetzung der Auswertung fest. Ein Pretest anhand einer überschaubaren Datenmenge kann helfen, Schwierigkeiten, Defizite und Probleme zu identifizieren, die für die Haupterhebung gegebenenfalls noch behoben werden können.

Die Dokumentenanalyse ist eine Forschungsmethode, die in der empirischen Sozialforschung zur Anwendung kommt und auch für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung sein wird. Daher soll im Folgenden kurz allgemein auf die Text- und Dokumentenanalyse eingegangen werden, bevor im Speziellen die qualitative Inhaltsanalyse als Methode – besonders für die Schulbuchanalyse – genauer beschrieben wird.

Dokumente sind natürliche Daten, die nicht zu Forschungszwecken und ohne die Beteiligung oder Intervention der Forschenden entstanden sind.³²⁸ Als Datenerhebungsmethode wird daher ein non-reaktives Verfahren angewandt, bei dessen Durchführung der Forscher keinen Einfluss auf das Untersuchungsobjekt ausübt.

„Dokumente sind Artefakte kommunikativer Praxis (...) und können deshalb eine Datenbasis für sozialwissenschaftliche Interpretationen darstellen. Maßgeblich ist, welche Erkenntnisse über soziales Handeln sich aus einem Dokument erschließen lassen und welche sozialen Prozesse und Strukturen daraus rekonstruiert werden können.“³²⁹

Was die Dokumententypen anbelangt, kann zwischen drei Arten unterschieden werden: a) Offizielle Dokumente bzw. Publikationen (Hand- und Jahrbücher, Bücher, Manuskripte, Zeitschriften und Zeitungen, Broschüren, Flugblätter, Karten usw.); b) Interne Dokumente aus öffentlichen/staatlichen Verwaltungsorganisationen und privaten Unternehmen/Organisationen; c) Egodokumente, d. h. persönliche Unterlagen, wie z. B. Briefe, Tagebücher, Gedächtnisprotokolle, usw. Außerdem können Dokumente in gedruckter oder handschriftlicher Form vorliegen.

Allgemein kann jede Textanalyse entweder den Inhalt oder die Sprache eines Textes zum Gegenstand haben.

³²⁶ Bortz/Döring (2006), S. 46 ff.

³²⁷ Schnell (2013), S. 7 ff.

³²⁸ Vgl. hierzu und im Folgenden: Salheiser (2014), S. 813 ff.

³²⁹ Salheiser (2014), S. 814.

Im Bereich des Inhalts unterscheidet Atteslander eine empirische (quantitative) und eine hermeneutische (qualitative) Vorgehensweise. Bei der Sprache stehen der Datenbankanwendung linguistische Analyseverfahren gegenüber. Je nach Ziel der Untersuchung kommt eine passende Analysemethode zur Anwendung.

Zu beachten ist außerdem, dass grundsätzlich die primäre, manifeste Sinnebene eines Textes von sekundären, latenten Sinnebenen unterschieden werden kann. Auf der primären Sinnebene können Sachverhalte, sowie die Darstellung und Bewertung derselben durch den Autor vom Forscher direkt abgelesen werden, auf der zweiten Sinnebene erhält der Forscher erst aufgrund der genauen Dokumentenanalyse einen Einblick in den Kontext. Dabei kann eine Dokumentenanalyse niemals datenimmanent bleiben, sich also allein auf die Dokumenteninhalte beziehen, sondern muss auch den Entstehungs- und Nutzungskontext des Dokuments berücksichtigen. Wie alle anderen Datentypen können auch Dokumente nur einen Ausschnitt sozialer Wirklichkeit wiedergeben. Bei der Dokumentenanalyse gilt es – je nach der Beschaffenheit der Texte und dem Erkenntnisinteresse – etablierte Verfahren der qualitativen oder quantitativen Sozialforschung anzuwenden, wobei stets auch eine Kombination - auch im Hinblick auf unterschiedliche Dokumententypen möglich ist.

Da für die vorliegende Untersuchung die qualitative Inhaltsanalyse von Textdokumenten als Forschungsmethode eine zentrale Rolle spielen wird, soll sie im Folgenden detailliert beschreiben werden.

8.3. Die Qualitative Inhaltsanalyse als Forschungsmethode

8.3.1. Der theoretisch-historische Hintergrund

Während sich die klassische Inhaltsanalyse streng an ein relativ starres Phasenmodell³³⁰ hält, ist die qualitative Inhaltsanalyse weit flexibler gestaltet. So bleibt beispielsweise die Forschungsfrage offener, kann verändert und präzisiert werden, während der Analyse können Auswertungsprozesse und Erhebungen durchaus auch parallel erfolgen und sind nicht strikt voneinander getrennt.

³³⁰ In der klassischen Inhaltsanalyse werden in der Planungsphase die Forschungsfrage und Hypothesen auf Grundlage von vorhandenen Theorien formuliert, in der Entwicklungsphase Kategoriensysteme definiert, in der Testphase die Codierenden des Forschungsteams trainiert, um eine möglichst hohe Übereinstimmung zu erhalten, bevor in der Codierphase die Codierung erfolgt. In der Auswertungsphase folgt schließlich die Datenauswertung. Vgl. Kuckartz (2012), S. 49 f.

Auch Kategorien können im Laufe des fortschreitenden Arbeitens weiterentwickelt oder modifiziert werden. Ein Ziel der Inhaltsanalyse ist, - neben der Beschreibung und Auswertung des eigentlichen Textinhalts - aus den manifesten Merkmalen eines Textes auf Zusammenhänge seiner Entstehung und Verwendung zu stoßen. In Anlehnung an das allgemeine Kommunikationsmodell können anhand der Kommunikationsinhalte (des Textes) Rückschlüsse auf den Sender, den Empfänger und die Situation gezogen werden.

Die Anfänge der Inhaltsanalyse sind bei Max Weber zu finden, der 1910 eine „Enquête des Zeitungswesens“ vorschlägt. Seit dieser Zeit macht die Inhaltsanalyse methodisch beträchtliche Fortschritte, zahlreiche Publikationen und Konferenzen dienen dem methodischen Austausch der inhaltsanalytisch Forschenden.³³¹ So hat sich beispielsweise seit der Konferenz über Massenmedien im August 1941 an der Universität von Chicago, auf der die Inhaltsanalyse systematisch, aus verschiedenen Perspektiven diskutiert wird, der Begriff „content analysis“ als terminus technicus etabliert, der von den führenden Soziologen Lasswell, Berelson und Lazarsfeld weiterentwickelt wird.

In der Nachkriegszeit, bis in die 1960er Jahre steht die Überprüfung von Hypothesen und Theorien im Zentrum empirischer Forschung. Qualitative Forschung gilt hingegen als unwissenschaftlich, selektiv sowie zusammenhangslos und verschwindet mehr und mehr aus der Inhaltsanalyse, die sich nun programmatisch auf den manifesten Inhalt von Kommunikation und dessen quantifizierende Analyse beschränkt. Früh setzt eine Kritik an einer methodisch verengten Inhaltsanalyse ein, so dass beispielsweise Kracauer bereits 1952 eine „qualitative content analysis“ fordert, die als notwendige Ergänzung und Präzisierung der klassischen Inhaltsanalyse konzipiert ist. In den folgenden Jahrzehnten haben sich viele Forschende gefunden, die in ihrer Forschungspraxis die qualitative Inhaltsanalyse anwenden und weiterentwickeln. Besonders seit Beginn der 1990er Jahre hat sich die qualitative Forschung etablieren können und steht heute gleichberechtigt neben der quantitativen Datenauswertung.

Aus der großen Anzahl der Autoren, die sich in der Forschungs- und Methodenliteratur zum Thema Auswertung qualitativer Daten einen Namen gemacht haben, seien an dieser Stelle zwei Beispiele – Lamnek und Hopf/Rieker/Schmidt – herausgegriffen und kurz dargestellt.

³³¹ Vgl. hierzu und im Folgenden: Kuckartz (2012), S. 28 ff.

Im Anschluss wird auf zwei weitere Forscher detailliert eingegangen, die sich intensiv mit der qualitativen Inhaltsanalyse als Forschungsmethode beschäftigt haben und deren Konzepte für die vorliegende Untersuchung von besonderer Relevanz sein werden:

Philipp Mayring und Udo Kuckartz.

Zunächst aber zu Siegfried Lamnek („Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, 2005). Er unterscheidet in seinem praktischen Vorgehen vier Phasen:

1. Transkription,
2. Einzelanalyse,
3. Generalisierende Analyse und
4. Kontrollphase.

Durch die Einzelfallanalyse erfolgt eine detaillierte Reduktion auf das Wesentliche, die generalisierende Analyse ermöglicht allgemeinere, theoretische Erkenntnisse. Lamnek fordert stets, eine Auswertung immer spezifisch für eine bestimmte Forschungsfrage zu konzipieren. Die qualitative Sozialforschung hat nach seiner Auffassung Verstehen zum Ziel, und ist daher eine offene, flexible, theorienentwickelnde, induktive, dynamisch-prozessuale Methode, die Interpretation und eine explikative Datenanalyse erfordert.³³²

Hopf/Rieker/Schmidt („Familie und Rechtsextremismus“, 1995) untergliedern ihre inhaltsanalytische Vorgehensweise im Anschluss an eine Transkription in folgende Schritte:

1. Entwicklung von Auswertungskategorien am Material,
2. Erstellen eines Auswertungsleitfadens,
3. Codierung des Materials,
4. Quantifizierende Materialübersichten,
5. Vertiefende Einzelfallinterpretation.

Erst mit Philipp Mayrings Buch „Qualitative Inhaltsanalyse“ erscheint schließlich ein bewusst als Methodenlehrbuch verfasster Text.

8.3.2. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring

Philipp Mayring versteht die qualitative Inhaltsanalyse als Methode einer strukturierten Interpretation, die Analyseschritte und Analyseregeln festlegt und überprüfbar macht und eine „systematische, theoriegeleitete Bearbeitung von Textmaterial“ ermöglicht. Er beschreibt die Spezifika der Inhaltsanalyse im sozialwissenschaftlichen Kontext in sechs Punkten³³³:

³³² Lamnek (2010), S. 244.

³³³ Vgl. hierzu und im Folgenden: Mayring (2010), S. 12 ff.

1. „Inhaltsanalyse hat Kommunikation zum Gegenstand. (...)
2. Die Inhaltsanalyse arbeitet mit Texten, Bildern, Noten, mit symbolischem Material also. Das heißt, die Kommunikation liegt in irgendeiner Form protokolliert, festgehalten vor. Gegenstand der Analyse ist somit fixierte Kommunikation.
3. (...) Inhaltsanalyse will systematisch vorgehen. (...)
4. Das systematische Vorgehen zeigt sich vor allem darin, dass die Analyse nach expliziten Regeln abläuft (zumindest ablaufen soll). Diese Regelgeleitetheit ermöglicht es, dass auch andere die Analyse verstehen, nachvollziehen und überprüfen können. (...)
5. Das systematische Vorgehen zeigt sich aber auch darin, dass eine gute Inhaltsanalyse theoriegeleitet vorgeht. Sie will nicht einfach einen Text referieren, sondern analysiert ihr Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung: Die Ergebnisse werden vom jeweiligen Theoriehintergrund her interpretiert, und auch die einzelnen Analyseschritte sind von theoretischen Überlegungen geleitet. (...)
6. (...) [Die] Inhaltsanalyse ist eine schlussfolgernde Methode. (...) Sie will durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen.“

Die qualitative Inhaltsanalyse will Texte folglich systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise, in zerlegten Einheiten mit einem Kategoriensystem bearbeitet. Dieses legt Aspekte fest, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen. Mayring betont dabei in seinen Ausführungen mehrfach, dass seine Vorgaben für eine Inhaltsanalyse stets an die jeweiligen Spezifika des Materials und die Forschungsfrage angepasst werden müssen. Grundsätzlich sind wichtige Voraussetzungen³³⁴ zu berücksichtigen:

- Eine qualitative Inhaltsanalyse darf ihr Material nicht isolieren. Das Material wird immer im Kontext interpretiert, seine Entstehung und Wirkung werden mit einbezogen. Am Anfang steht jeweils eine genaue Quellenkunde, indem das Material auf seine Entstehungsbedingungen hin untersucht wird.
- Ein Ablaufmodell der Analyse muss mit den einzelnen Analyseschritten festgelegt, an das Material angepasst und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden, um ein systematisches Vorgehen zu gewährleisten.
- Kategorien stehen im Zentrum der Analyse.
- Eine qualitative Inhaltsanalyse muss sich wie jede wissenschaftliche Methode an Gütekriterien – Objektivität, Reliabilität und Validität - überprüfen lassen.
- Die qualitative Inhaltsanalyse ist immer ein Verstehensprozess von vielschichtigen Sinnstrukturen im Material. Die Analyse darf nicht bei dem Oberflächeninhalt stehen bleiben, sie muss auch latente Sinngehalte berücksichtigen.

³³⁴ Vgl. hierzu die „Merkkästen“ bei Mayring (2010), S. 29 ff., die in Auswahl in der Arbeit wiedergegeben werden, ebenso wie die Ausführungen ab S. 48.

Eine qualitative Analyse durchläuft nach Mayring immer drei Phasen. Am Anfang steht stets ein qualitativer Schritt. Es müssen Kategorien erarbeitet werden, die auf das zu untersuchende Material angewandt werden sollen. Diese Kategorien müssen im Hinblick auf die Fragestellung als Analyseinstrumente erst entwickelt und am Material erprobt werden. Im zweiten Schritt erfolgt die Anwendung des Analyseinstrumentariums auf den Untersuchungsgegenstand. Es können quantitative Analyseschritte folgen, müssen es aber nicht. Im dritten Schritt müssen schließlich die Ergebnisse auf die Fragestellung zurückbezogen und interpretiert werden. Nachfolgendes Schaubild zeigt das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell im Verständnis Mayrings.

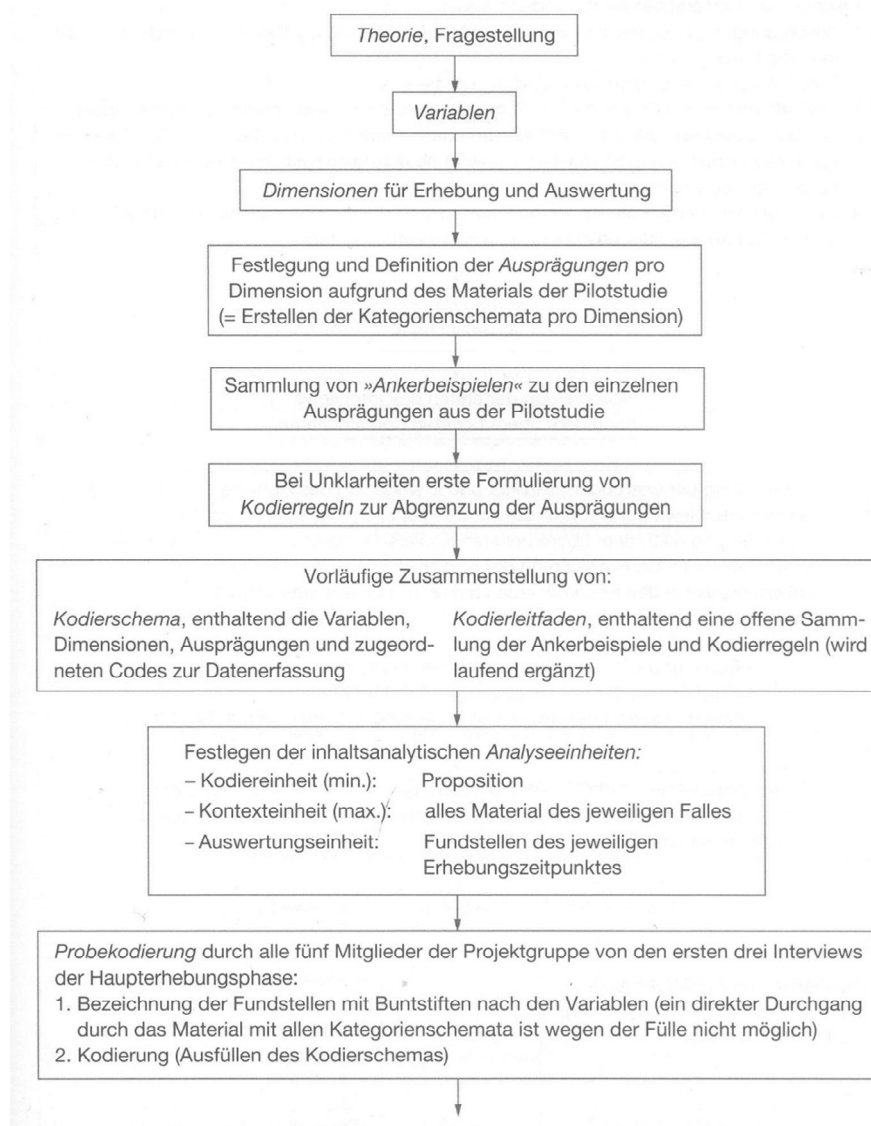


Abb. 28: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Philipp Mayring.³³⁵

³³⁵ Mayring (2010), S. 60.

Um eine qualitative Inhaltsanalyse durchführen zu können, muss zunächst das Ausgangsmaterial bestimmt werden.³³⁶ Hierbei sind die Festlegung des Materials, die Beschreibung der Entstehungssituation und die formale Charakteristik des Materials wichtig. Das Material, das der Analyse zugrunde liegen soll, muss zunächst aus einer größeren Materialmenge begründet ausgewählt werden, da eine Totalanalyse oft aus zeitlichen, finanziellen und technischen Gründen kaum durchführbar ist. Umso wichtiger ist, dass die Auswahl repräsentativ für die Gesamtheit aller Texte ist.³³⁷ Im Idealfall lässt die Analyse der Stichproben Aussagen für die Grundgesamtheit zu. In einem zweiten Schritt muss genau beschrieben werden, von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde. Hierbei interessieren vor allem: Der Autor/die Autorin, der emotionale, kognitive und Handlungshintergrund des/der Verfassers/Verfasserin, die Zielgruppe, die konkrete Entstehungssituation und der soziokulturelle Hintergrund. Schließlich muss beschrieben werden, in welcher Form das Material vorliegt – im Regelfall als geschriebener Text.

Nach der Auswahl des Ausgangsmaterials ist die Festlegung einer spezifischen Fragestellung essentiell. Ohne die Bestimmung der Richtung der Analyse und eine konkrete Fragestellung, die in Unterfragestellungen differenziert werden kann, ist keine Inhaltsanalyse denkbar.

Der nächste Schritt legt ein Ablaufmodell der Analyse und eine spezielle Analysetechnik fest. Die Analyse wird hierbei in einzelne Interpretationsschritte zerlegt und dadurch für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar. Im Zentrum steht hierbei die Entwicklung eines Kategoriensystems, wobei die Kategorien in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie und konkretem Material entwickelt werden. Bei der Durchführung der Analyse müssen die Kategorien immer wieder überprüft und gegebenenfalls verändert werden. Bei einer Veränderung erfolgt stets ein nochmaliger Materialdurchlauf.

Bei der qualitativen Analyse können Mayring zufolge verschiedene Techniken unterschieden werden: Die Zusammenfassung, Explikation (Kontextanalyse) und Strukturierung.

³³⁶ Vgl. hierzu das bei Mayring (2010) beschriebene Verfahren ab S. 52 ff.

³³⁷ Merten unterscheidet bei den Auswahlverfahren zwischen willkürlicher Auswahl, bewusster Auswahl und Wahrscheinlichkeitsauswahl. Während von der willkürlichen Auswahl abzuraten ist, gliedern sich die beiden letzten Varianten nochmals auf. Der Autor verweist darauf, dass die bewusste Auswahl das in der Inhaltsanalyse am häufigsten verwendete Auswahlverfahren ist, das sich nochmals in die Auswahl typischer Fälle und die Quotenauswahl untergliedern lässt. Vgl. Merten (1995), S. 283 ff.

„Während die Technik der Zusammenfassung das Ziel verfolgt, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und durch Abstraktion ein Abbild des Grundmaterials geschaffen wird, geht es der Explikation darum, zu fraglichen Textstellen zusätzliches Material heranzutragen (...). Ziel der Analyse im Rahmen der Technik der Strukturierung ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material nach vorher festgelegten Kriterien herauszufiltern oder das Material aufgrund vorher festgelegten Kriterien einzuschätzen (...).“³³⁸

Abschließend erfolgen eine Zusammenstellung der Ergebnisse und die Interpretation in Richtung der Fragestellung unter Berücksichtigung der inhaltsanalytischen Gütekriterien. Ein Fazit rundet die dokumentierte Auswertung ab.

8.3.3. Die qualitative Inhaltsanalyse im Verständnis Udo Kuckartz

Udo Kuckartz verfolgt mit seinem 2012 erschienen Buch „Qualitative Inhaltsanalyse“ das Ziel, eine anwendungsbezogene Anleitung zur inhaltsanalytischen Auswertung qualitativer Daten zu verfassen. Er stellt die Kernpunkte einer qualitativen Inhaltsanalyse in sechs Punkten³³⁹ zusammen:

1. Zentralität der Kategorien für die Analyse
2. Systematische Vorgehensweise mit klar festgelegtem Regelsystem für die einzelnen Schritte.
3. Klassifizierung und Kategorisierung des gesamten Materials.
4. Einsatz von Techniken der Kategorienbildung am Material.
5. Von der Hermeneutik inspirierte Reflexion über das Material und die interaktive Form seiner Entstehung.
6. Anerkennung von Gütekriterien, Anstreben der Übereinstimmung von Codierenden.

Kuckartz Verständnis zufolge ist die qualitative Inhaltsanalyse eine Form der Auswertung, in der Textverständnis und -interpretation eine größere Rolle spielen, als in der klassischen Inhaltsanalyse, die sich mehr auf den manifesten Inhalt konzentriert. Darüber hinaus gibt er Tipps, indem er Handlungsanweisungen zum Einstieg in die qualitative Inhaltsanalyse formuliert.³⁴⁰ Der Autor empfiehlt als ersten Schritt die „initiiierende Textarbeit“, bei der das Material hermeneutisch-interpretativ inhaltlich aber auch sprachlich bearbeitet und verstanden werden soll. Dies bedeutet konkret: Mit der Forschungsfrage an den Text herangehen, den Text intensiv lesen, zentrale Begriffe markieren, wichtige Passagen kennzeichnen und notieren, die formale Struktur (z. B. Länge, usw.) betrachten

³³⁸ Steigleder (2008), S. 28.

³³⁹ Kuckartz (2012), S. 39.

³⁴⁰ Kuckartz (2012), S. 52 ff.

und die inhaltliche Struktur identifizieren. Währenddessen sollten Memos erstellt werden, in denen die Forscherin/der Forscher ihre/seine Gedanken, Ideen, Vermutungen und Hypothesen in Form kurzer Notizen oder reflektierter inhaltlicher Vermerke während des gesamten Forschungsprozesses notiert. Nach dem ersten Durcharbeiten des Textes ist eine erste Fallzusammenfassung sinnvoll, die systematisch ordnend und komprimiert, stichpunktartig Charakteristika des Einzelfalls zusammenstellt.

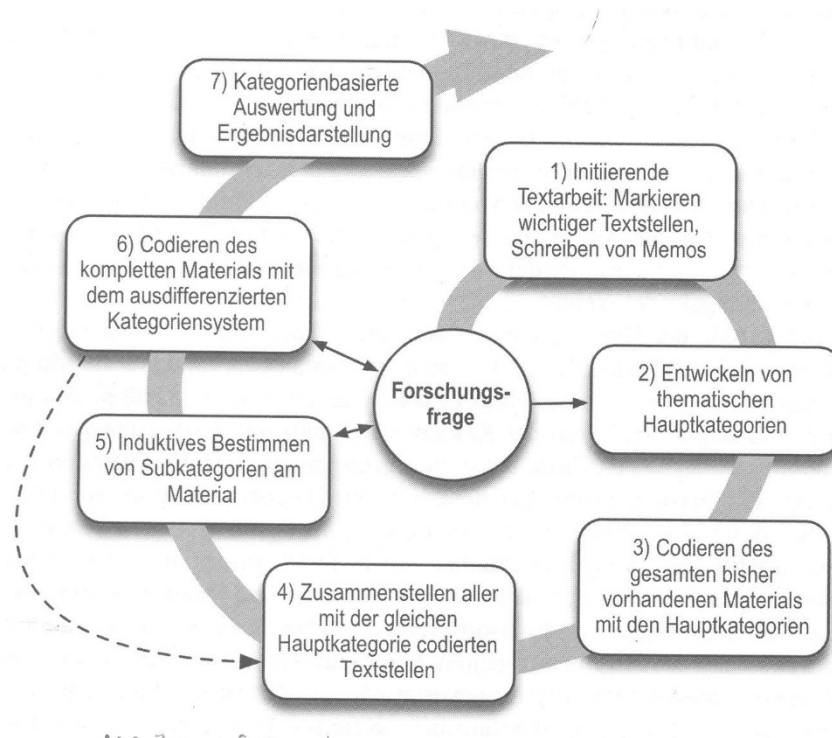


Abb. 29: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz³⁴¹

Von besonderer Bedeutung ist schließlich die Kategorienbildung, denn auf der Basis eines Kategoriensystems wird das gesamte Material bearbeitet. Kategorien können entweder deduktiv anhand einer vorhandenen Theorie entwickelt werden oder induktiv aufgrund der empirischen Daten, meist kommen Mischformen zum Einsatz. Anhand von Hauptkategorien erfolgt schließlich die erste Auswertung. Die Hauptkategorien ergeben sich oft aus der Forschungsfrage, die in Unterfragen gegliedert und durch das Material weiterentwickelt wird. In einem weiteren Schritt wird schließlich das gesamte Material mithilfe der ausdifferenzierten Kategorien analysiert.

³⁴¹ Kuckartz (2012), S. 78.

Hierbei kann es hilfreich sein, zunächst alle Textstellen zusammen zu stellen, die unter eine Hauptkategorie subsummiert werden können und im Anschluss Subkategorien zu formulieren und zu definieren, die die Basis für einen zweiten Analysedurchlauf des gesamten Materials bilden.

So schlägt Kuckartz³⁴² also ein mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung vor: Zunächst erfolgt eine Analyse anhand von Hauptkategorien, diese werden am Material weiterentwickelt und ausdifferenziert, wobei das gesamte Datenmaterial in einem zweiten Materialdurchlauf erneut untersucht, ausgewertete und für einen Bericht aufbereitet wird. Die ausdifferenzierten Kategorien geben hierbei bereits eine gewisse Struktur für den Forschungsbericht vor, der den Abschluss der Analyse darstellt. Bei der Auswertung und Ergebnisdarstellung steht die Forschungsfrage mit ihren Kategorien und Subkategorien im Mittelpunkt. Neben der Ergebnispräsentation können auch Vermutungen geäußert und eine Interpretation vorgenommen werden.

8.4. Die qualitative Inhaltsanalyse für die vorliegende Untersuchung

Die vorliegende Arbeit wird sich für die qualitative Inhaltsanalyse an den Vorgaben von Mayring und Kuckartz orientieren. Es wird jedoch ein eigenes Ablaufmodell als Synthese beider Ansätze entwickelt, das zur Anwendung kommen soll. Es kombiniert beide Modelle, versucht aber die Besonderheiten des Ausgangsmaterials der Untersuchung zu berücksichtigen und möchte sich eine gewisse Flexibilität bewahren. Nachfolgend ist das Ablaufmodell für die Untersuchung dargestellt, dessen Einzelschritte im Anschluss genauer beschrieben und erklärt werden.

³⁴² Kuckartz (2012), S. 77 ff.

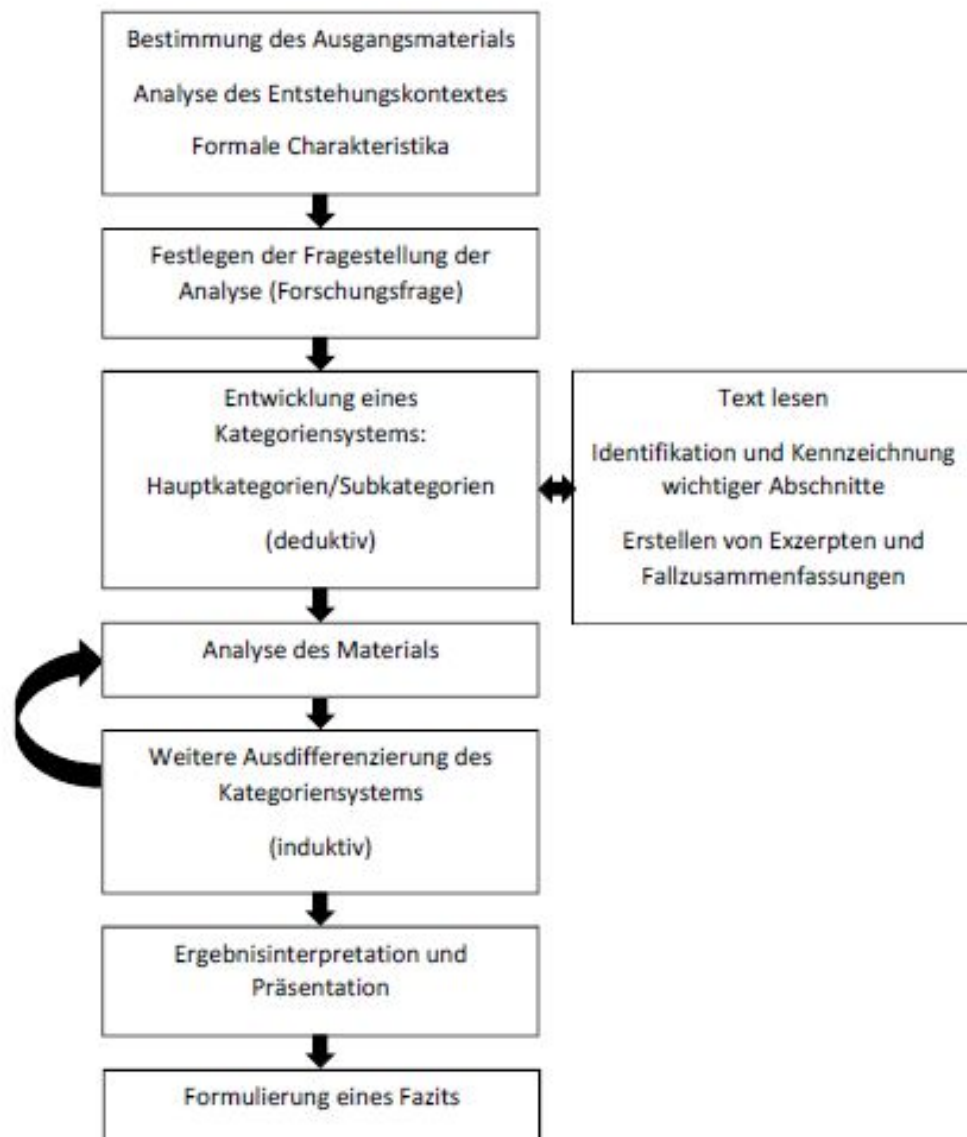


Abb. 30: Ablaufmodell für die vorliegende Untersuchung

9. Reformpädagogische Ansätze im Deutschunterricht der Realschule in Bayern (1880 – 1933)

Bevor nun im folgenden Abschnitt das der Arbeit zu Grunde liegende Material anhand des oben angegebenen Ablaufmodells untersucht wird, erfolgt zunächst die Beschreibung des Ausgangsmaterials. Nachfolgend werden Kategorien formuliert, anhand derer Schulbücher, Lehrerhandreichungen und die Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen analysiert werden sollen.

9.1. Beschreibung des Ausgangsmaterials

9.1.1. Deutsch-Schulbücher

„Quellen, die ‚direkte‘ Informationen für das Geschehen im Klassenzimmer liefern, sind selten. Deshalb ist der Unterrichtshistoriker methodologisch in erster Linie auf indirekte Quellen angewiesen.“³⁴³ Schulbücher zählen zu diesen „indirekten Quellen“, weil sie „(...) sehr oft die einzigen Bücher [sind], die gelesen werden und gleichzeitig die einzigen gedruckten Zeugnisse von schulischen Vermittlungs- und Lehrversuchen.

Sie sind Belege für Erziehungs- und Wissensinhalte und haben als Bildungs- und Wissensvermittler in der Schule eine herausragende Funktion.“³⁴⁴ Allerdings ist es nur auf Grund der Existenz und Konzeption des Schulbuches kaum möglich, eine verbindliche Aussage über die tatsächliche Nutzung seiner Inhalte im Unterricht zu machen. Diese bleibt weiterhin spekulativ, es kann vielmehr nur analysiert werden, inwiefern bei einer angenommenen Nutzung theoretisch reformpädagogische Ansätze im Unterricht verwirklicht wurden.

Ein Schwerpunkt der Untersuchung wird eine historisch-vergleichende Schulbuchanalyse mehrerer Deutschbücher für Realschulen in Bayern im Längsschnitt in der Zeit von 1880 bis 1933 sein, wobei eine Partialanalyse erfolgt, indem ein Set von Schulbüchern im Hinblick auf bestimmte Merkmale, Inhalte und Funktionen – im Kontext der Reformpädagogik – inhaltsanalytisch untersucht wird. Darüber hinaus werden diese Bücher mit einer Schulbuchreihe aus den 50er Jahren verglichen. Ziel ist eine hermeneutische, qualitativ-inhaltsanalytische Quellenauswertung und -interpretation. Kuckartz definiert quantitative

³⁴³ Depeape/Simon (2003), S. 67.

³⁴⁴ Teistler (2003), S. 199.

Daten als numerische Daten, also Zahlen, qualitative Daten sind hingegen vielfältiger.³⁴⁵ Es kann sich um Texte, aber auch Bilder, Filme, Audio-Aufzeichnungen, kulturelle Artefakte und anderes mehr handeln. Für die Untersuchung liegen qualitative Daten in Form von Schulbuchtexten in Printform vor.

Bevor die der Forschung zu Grunde liegenden Schulbücher genauer beschrieben werden, soll zunächst noch kurz allgemein auf die historische Entwicklung des Mediums Schulbuch bis heute eingegangen und dieses als Forschungsgegenstand der Schulbuchforschung vorgestellt werden.

Bereits aus dem 2. Jahrhundert v. Chr. sind Lehrtexte zu Themen wie Gesundheitspflege, Landwirtschaft, Beredsamkeit und sittliche Regeln bekannt, die zum Ziel haben, Wissen jederzeit verfügbar zu machen und eine spezifische didaktische und pädagogische Mitteilungsfunktion haben.³⁴⁶

Den Durchbruch erlebt das Schulbuch als ausschließliches Lehrwerk für den Unterricht mit Johann Amos Comenius (1592 – 1670) im 16./17. Jahrhundert. Er fordert, mit Sachen statt mit Worten umzugehen.

Viele Realien sind in der Schule allerdings nicht präsent, so dass sie durch das Bild vermittelt werden müssen, da Bilder unmittelbarer als Texte erlauben die Wirklichkeit zu betrachten und zu analysieren. Comenius hat mit seinem ersten bebilderten Buch, dem *Orbis sensualium pictus* (Die Welt in Bildern, Nürnberg 1658), eine neue Dimension erreicht.³⁴⁷

Für die Gestaltung seiner Schulbücher gibt es für Comenius verbindliche Vorgaben, die er in 12 Punkten³⁴⁸ zusammenstellt und die teilweise auch heute noch interessant sind:

1. Jedes Schulbuch soll für mehrere Unterrichtszwecke und -bereiche verwendbar sein.
2. Jede neue Sprache soll an einem bereits bekannten Stoff erlernt werden.
3. Da in der Natur die Anordnung der Dinge unverrückbar ist, sollen die Sachen in ihren gewachsenen Zusammenhängen dargestellt werden.
4. Der Stoff kann besser begriffen und behalten werden, wenn er in sachlogische Zusammenhänge gebracht wird.
5. Ein Schulbuch muss seine Teile in eine Anordnung bringen, die der realen Weltordnung entspricht.

³⁴⁵ Kuckartz (2012), S. 14.

³⁴⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen zu Marcus Pecato (234 – 149 v. Chr.) bei Hacker (1980), S. 9.

³⁴⁷ Neben diesem Werk sind von Comenius weitere Lehrmittel überliefert: „*Janua linguarum reserata*“ („Geöffnete Sprachentür“, Leszno/Lissa; Polen 1631), „*Vestibulum rerum*“ („Vorhof der Sprachen“, Leszno/Lissa 1633) oder „*Atrium*“ („Innenhof“, Sárospatak; Siebenbürgen 1652).

³⁴⁸ In gekürzter Form zitiert nach Nezel (1996), S. 62 f.

6. Das Schulbuch muss so aufgebaut sein, dass ein abgestuftes Lernen vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplexen ermöglicht wird.
7. Schulbücher müssen durch ihre Auswahl attraktiver Lerngegenstände Neugier und Freude am Erkennen wecken.
8. Der Soff des Schulbuchs muss nach dem Prinzip des Baumes angeordnet werden: Das relativ stabile Grundwissen bildet den Stamm, das Aufbauwissen bildet die Äste, das sich schneller wandelnde Spezialwissen die Zweige.
9. Ein gutes Schulbuch ist gleichzeitig eine „Landkarte“ für das Begehen des Lerngeländes.
10. Schulbuch-Bilder sind sowohl Visualisierungsmittel des Textes als auch eigenständige Informationsträger, die den Betrachter zu weiterem Erkennen/Lernen anregen.
11. Um ein leichteres Lernen zu ermöglichen, hat jedes Schulbuchkapitel (in der Regel eine Doppelseite) das gleiche Erscheinungsbild.
12. Wichtige Schulbücher sollten durch Dramatisierungen ihres Stoffes im Sinne von Schulspielen ergänzt werden.

Je nach „Blickrichtung“ auf das Medium Schulbuch können unterschiedliche Begriffsdefinitionen vorgestellt werden:

Ein Schulbuch ist ein vorrangig für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschürenform sowie Loseblattsammlungen, sofern diese einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs einer Schule enthalten.³⁴⁹

Es steht zwischen dem Sachbuch und dem wissenschaftlichen Fachbuch und unterstützt den schulischen Lernprozess. Es dient als didaktisches Medium in Buchform der Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse (Lernprozesse). Dabei sind die Schulbuchautoren und -verlage an die jeweils geltenden Lehrpläne gebunden, die die zentralen Inhalte und Ziele des entsprechenden Unterrichtsfachs festlegen, wobei diese im Schulbuch didaktisch-methodisch verarbeitet präsentiert werden.

Auch die „Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln“ (Zulassungsverordnung – ZLV) vom 17. November 2008 definiert in § 1 Schulbücher:

„Schulbücher (...) sind Druckerzeugnisse, die 1. eigens für Unterrichtszwecke zur Erreichung der in den Lehrplänen festgelegten Lernziele herausgegeben sind, 2. die zum Lernergebnis führenden Überlegungen, Ab- und Herleitungen darlegen, 3. als Lehr- und Nachschlagewerke dienen und 4. für ein bestimmtes Unterrichtsfach den gesamten Stoff eines Schuljahres oder Halbjahreskurses enthalten, wenn nicht zwingende fachliche oder pädagogische Gründe einen geringeren oder vermehrten Stoffumfang erfordern.“³⁵⁰

³⁴⁹ Laubig; u. a. (1986), S. 7.

³⁵⁰ Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln (letzte Änderung 2014): Schulbücher, § 1 (ZLV), URL: <http://www.gesetze-bayern.de> (25.06.15).

Dmitrij Sujew betrachtet das Schulbuch eher aus Schülerperspektive, wenn er schreibt, dass das Lehrbuch für den Schüler zum Einen wichtigste Wissensquelle und Träger des Bildungsinhalts sei, zum Anderen ein Unterrichtsmittel, das die Aufgabe habe, den Schülern beim Lernen, bei der Aneignung von Kenntnissen zu helfen, Fähigkeiten des selbstständigen, schöpferischen Denkens zu fördern und Fertigkeiten auszubilden, sich im Fach zu orientieren und Informationen zu suchen.³⁵¹

Ob diese, soeben vorgestellten, aktuellen Definitionen in vollem Umfang auch auf die historischen Schulbücher, die dieser Arbeit zu Grunde liegen, anzuwenden sind, bleibt auf Grund des zeitlichen Abstands fraglich. Sicherlich sind die Schulbücher – auch schon in historischer Zeit – für die Schüler Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel, die ihren Lernprozess begleiten und fördern. Der systematische Aufbau der historischen Deutsch-Lehrwerke legt außerdem einen Bezug zu einem Fachlehrplan nahe und ihre Konzeption forciert den Gebrauch durch den Schüler im Unterricht.

Das Schulbuch wird zumeist inhaltlich durch weitere Medien ergänzt und muss vor dem Einsatz im Unterricht ein staatliches Zulassungsverfahren durchlaufen.

Die Zulassungsverfahren sind von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich. Das geltende bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) geht in Artikel 51 auf „Lernmittel, Lehrmittel“ ein und bestimmt die Zulassungspflicht von Schulbüchern, Arbeitsheften, und Arbeitsblättern.³⁵² Zuzulassende Lernmittel müssen „die Anforderungen der Lehrpläne, Stundentafeln und sonstigen Richtlinien [...] erfüllen und den pädagogischen und fachlichen Erkenntnissen für die betreffende Schulart und Jahrgangsstufe entsprechen“. Das Gesetz ermächtigt das zuständige Staatsministerium, Ausführungsvorschriften für Prüfung und Zulassung von Lehr- und Lernmitteln zu erlassen. Somit wirkt der Staat indirekt auf Schule und Unterricht ein.

Das Schulbuch erfüllt außerdem mehrere Funktionen³⁵³: Es ist vorrangig ein Medium zur Unterstützung von schulischen Lehr-/Lernprozessen, zum Einen den Inhalt betreffend, zum Anderen bezogen auf die Art des Lernens und Lehrens, da es ein lehrplanbezogenes Basiswissen sichert, strukturiert und steuert. Außerdem ist es ein Zeitdokument, das das

³⁵¹ Sujew (1986), S. 42 f.

³⁵² Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (letzte Änderung 2015): Lernmittel, Lehrmittel, Art. 51 (BayEUG), URL: <http://www.gesetze-bayern.de> (25.06.15).

³⁵³ Vgl. hierzu und im Folgenden: Thonhauser (1992), S. 56 f. sowie Wiater (2003), S. 14 ff.

gesellschaftliche Bewusstsein für den Inhalt und die Struktur eines Unterrichtsgegenstandes und die gewünschte Form seiner Vermittlung widerspiegelt und somit die Kultur einer Gesellschaft dokumentiert. In Schulbüchern manifestieren sich nicht nur relevantes Schulwissen einer gewissen Zeit, sondern auch Entwicklungsideen, Methodenkompetenz und Normalitätskonzepte einer Gesellschaft.³⁵⁴ Es ist ferner ein Medium politischer Auseinandersetzung und letztendlich auch ein ökonomischer Faktor.

Die Schulbuchforschung hat somit folgende Aufgaben: Sie soll die Schulbuchbenutzer über die Qualität der Schulbücher aufklären, Anstöße zur inhaltlichen und formalen Gestaltung künftiger Schulbücher geben und über die Wirkung von Schulbüchern informieren. Außerdem ist das Schulbuch ein Dokument der Zeitgeschichte und somit ein gesellschaftliches Produkt. Es muss stets im Kontext der Epoche und als Spiegel einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung und dem epochalen Bildungsideal betrachtet werden. Schulbuchforschung ist folglich stets auch Kontextforschung.³⁵⁵ Außerdem kann die Analyse von Schulbüchern das Verhältnis zwischen akademischer Wissenserzeugung und schulischer Wissensvermittlung aufdecken und die Gräben zwischen Wissenschaft und Schulpraxis überwinden helfen.³⁵⁶

Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts hat die deutsche Schulbuchforschung mehrere Beurteilungsraster hervorgebracht, wobei besonders das „Bielefelder Raster“ und das „Reutlinger Raster“ an Bedeutung gewinnen. Das „Bielefelder Raster“ wird von Manfred Laubig, Heidrun Peters und Peter Weinbrenner an der Universität Bielefeld entwickelt. Es fragt nach fachwissenschaftlicher und didaktischer Qualität, nach Ideologie und Werturteilen und nach dem Design des Schulbuchs. Das Raster besteht aus 5 Dimensionen und 25 Kategorien, die in insgesamt mehrere hundert Fragen aufgeteilt werden.

Das „Reutlinger Raster“ ist eine Checkliste, die von Martin Rauch und Lothar Tomaschewski entwickelt wird. Auch hier werden sachliche Richtigkeit, Einseitigkeit und Autorenstandpunkt, aber auch Gestaltung, Motivation durch Texte und die Angemessenheit der Arbeitsanweisungen oder die Qualität des Bildmaterials mit insgesamt mehreren hundert Fragen und Teilbewertungen untersucht.

³⁵⁴ Andresen (2003), S. 96.

³⁵⁵ Vgl. Weinbrenner (1995), S. 40.

³⁵⁶ Andresen (2003), S. 96.

Für die Untersuchung der historischen Deutsch-Schulbücher mit der Zielsetzung, die sich aus der Forschungsfrage ableitet, wird es erforderlich sein, eigene Kategorien zu formulieren, welche die Grundlage der Analyse der Schulbücher bilden. Besonders das Bielefelder Raster soll hierfür Orientierung und Ideen geben und eine Hilfe bei der Formulierung der Kategorien sein, weshalb es im Folgenden näher beschrieben wird.

„Weinbrenner (1995), der das ‚Bielefelder Raster‘ maßgeblich mitgestaltet hat, untergliedert die Schulbuchforschung in drei Typen: die prozessorientierte Forschung, die sich an dem Lebenszyklus des Schulbuches orientiert, die produktorientierte Forschung, die einen inhaltsanalytischen Blick auf das Schulbuch wirft, und die wirkungsorientierte Forschung, die die Wirkung des Schulbuchs sowohl auf Schüler/innen, Lehrer/innen, die Öffentlichkeit als auch auf die internationale Ebene betrachtet.“³⁵⁷

Bei der Analyse aktueller Ansätze der Schulbuchforschung stellt man fest, dass sich diese auf die Inhaltsanalyse und die Analyse der Verständlichkeit von Schulbüchern konzentriert, weniger auf eine empirische Schulbuchwirkungsforschung, die tendenziell vernachlässigt wird.³⁵⁸ Bei der produktorientierten Schulbuchforschung wird die Schulbuchanalyse vornehmlich mittels inhaltsanalytischer Verfahren durchgeführt, wobei Längsschnitt- und Querschnittanalysen unterschieden werden können (historische und vergleichende Schulbuchforschung).³⁵⁹ Die fünf Dimensionen mit ihren jeweiligen Kategorien werden in nachfolgender Tabelle aufgelistet und in Auswahl mit Items versehen:

³⁵⁷ Doll/Rehfinger (2012), S. 21.

³⁵⁸ Vgl. hierzu, zur Tabelle und im Folgenden: Doll/Rehfinger (2012), S. 25.

³⁵⁹ Vgl. hierzu und im Folgenden: Weinbrenner (1992), S. 35 ff.

Dimensionen	Kategorien und ihre Erklärungen
Wissenschaftstheorie	<ul style="list-style-type: none"> - Erkenntnisleitende Interessen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Erkenntnisinteressen werden explizit oder implizit ausgewiesen? ▪ Wird die Frage nach den erkenntnisleitenden Interessen thematisiert? ▪ Aussagenanalyse: Analyse der Schulbuchaussagen nach Sprachform, Sprachebene, Grad der Allgemeinheit, Begründbarkeit - Begriffsbildung <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erfolgt die Begriffsbildung induktiv oder deduktiv? ▪ Werden ideal- oder realtypische Begriffe thematisiert? ▪ Wie ist der Begriffsgebrauch im Hinblick auf Definition und Explikation, Begriffsinhalt und Begriffsumfang sowie Häufigkeit? ▪ Werden die Begriffe einheitlich verwendet? - Werturteile <ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche normativen Orientierungen werden vermittelt im Hinblick auf allgemeine Regeln und Grundsätze, sowie auf Verfassung, Gesetze oder andere positive Rechtsgrundsätze (z. B. Menschenrechte)? ▪ Enthält das Schulbuch konkrete Handlungsanweisungen und Verhaltensregeln für unterschiedliche Lebenssituationen? - Ideologien <ul style="list-style-type: none"> ▪ Werden deskriptive und präskriptive Aussagen miteinander vermischt? ▪ Werden Voraussetzungen, aus denen Schlüsse gezogen werden, unrichtig oder unvollständig dargestellt? ▪ Werden hypothetische Annahmen als Behauptungen formuliert? ▪ Werden falsche oder einseitige kausale Beziehungen hergestellt? ▪ Werden vorgefundene Sachverhalte in unzulässiger Weise verallgemeinert?
Design	<ul style="list-style-type: none"> - „Äußeres Design“: Einband, Format, Umfang, Gewicht, Papierqualität - „Inneres Design“: <ul style="list-style-type: none"> - Typographie: Schriftgröße, -typ, -stärke, Zeilenlänge - Farbe - Graphik
Fachwissenschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Sachliche Richtigkeit: Alle Aussagen müssen wissenschaftlich belegt sein. - Aktueller wissenschaftlicher Diskussionsstand und Paradigmenwechsel - Werden wissenschaftliche und politische Kontroversen adäquat dargestellt? - Methoden
Fachdidaktik	<ul style="list-style-type: none"> - Fachdidaktischer Ansatz - Lernzielorientierung - Strukturierung und Sequenzierung - Reduktion und Transformation - Problemorientierung - Richtlinienbezug
Erziehungswissenschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Erziehungswissenschaftliches Paradigma: Welche Bildungskonzeption, welches didaktische Modell, welche Vorstellung von Unterricht verfolgt das Schulbuch? - Schulbuchtyp: Lehrbuch/Materialsammlung/Arbeitsbuch - Didaktische Funktion: Welche Hilfe bietet das Schulbuch für die Planung, Steuerung und den Ablauf des Unterrichts? - Methodische Funktion: Inwiefern vermittelt das Schulbuch Fähigkeiten zur selbstständigen Informationsgewinnung und kritischen Beurteilung von Texten? - Textarten, Textstruktur und Textverständlichkeit - Kommunikations- und Interaktionsformen

Der wirkungsorientierte Blickwinkel untersucht das Schulbuch im Hinblick auf seine Wirkung auf Schüler und Lehrer, wobei auch die Rezeptionsforschung wichtig ist, indem die Art und Weise untersucht wird, in der die Öffentlichkeit auf bestimmte Schulbücher reagiert.

① Wirkung auf den Schüler

- Ist die Darstellung der Themen im Schulbuch der Verständnisebene des Schülers angemessen?
- Werden durch die Art der Darstellung Bedürfnisse, Situationen und Interessenslagen der Schüler angesprochen? Werden sie durch das Schulbuch motiviert, sich mit den dort dargestellten Sachverhalten auseinanderzusetzen?
- Ist das Schulbuch als Medium zur selbstständigen Aneignung und kritischen Auseinandersetzung mit Sachthemen des Unterrichts geeignet?

② Wirkung auf den Lehrer

- Entspricht das Schulbuch der fachlichen sowie didaktisch-methodischen Intention des Lehrers?
- Ist das Schulbuch für den Lehrer Informationsquelle und Lernmedium?
- Haben die im Schulbuch dargestellten Sachverhalte einen Einfluss auf Einstellungen, Denkgewohnheiten und Verhaltensweisen von Lehrern?

③ Wirkung auf die Öffentlichkeit

- In Welcher Weise wird in der Öffentlichkeit auf bestimmte Schulbücher reagiert?
 - seitens der Eltern und ihrer Verbände,
 - seitens der Gewerkschaften und Unternehmerverbände,
 - seitens der Parteien,
 - seitens der Massenmedien
 - seitens der zuständigen Hochschuldisziplinen?
- Gibt es öffentliche Stellungnahmen (z. B. „Schulbuchschelten“)?
- Wird durch die o. g. Gruppen versucht, Druck auf Lehrer, Kultusminister, Autoren, Verlage usw. mit dem Ziel auszuüben, Inhalte des Schulbuchs zu verändern, seinen Gebrauch im Unterricht einzuschränken oder ihm die Zulassung zu entziehen?

④ Wirkung auf die internationalen Beziehungen

- In welcher Weise werden andere Länder, Völker Rassen im Schulbuch dargestellt?
- Sind Vorurteile, Ressentiments, Feindbilder und andere Realitätsverzerrungen in diesen Darstellungen erkennbar?
- Ist das Schulbuch geeignet, die Schüler zu Toleranz, Weltoffenheit, internationaler Solidarität und zur Völkerverständigung zu erziehen?

Neben dem Bielefelder Untersuchungsrastrer, das soeben vorgestellt wurde, gibt es eine Vielzahl weiterer Kriterienkataloge, die die Beurteilung der Qualität eines Schulbuches zu kategorisieren versuchen. Eine Tabelle aus einem etwas anderen Kontext soll hier noch ergänzend angeführt werden.

Die nachfolgenden Qualitätskriterien für Schulbücher sind ursprünglich für die Vergabe des „Best European Schoolbook Reward“ zusammengestellt worden, scheinen aber ebenfalls für die Formulierung der Kategorien hilfreich.³⁶⁰

1. Relevanz (relevance: learner centredness, appropriateness) Werden die Bedürfnisse, Fähigkeiten, Zielvorstellungen und Zielsetzungen der Benutzer (Lerner, Lehrkräfte) im Schulbuch angemessen berücksichtigt? Berücksichtigen die Materialien, Beispiele und Aufgaben die sozialen und kulturellen Merkmale der Lernenden?
2. Transparenz (transparency: clarity of aims, about student achievement, of presentation, of rationale) Sind die Lernziele deutlich dargestellt, ist der Lernerfolg für die Lerner ersichtlich? Sind Instruktionen und Layout logisch und verständlich aufgebaut und begründet das Schulbuch seinen Ansatz des Lernens?
3. Reliabilität (reliability: internal coherence, methodological integrity, textual integrity, factual integrity, practicality) Sind die Teile des Schulbuchs sinnvoll miteinander verbunden? Basiert das Schulbuch auf gültigen methodisch-didaktischen Annahmen in der Auswahl von Aufgaben und Übungen? Respektiert das Schulbuch die Authentizität der jeweiligen Textsorte? Präsentiert das Schulbuch korrekte Informationen, Beispiele und authentische soziale Verhaltensweisen? Können die Aufgaben des Schulbuchs von den Lernern erfolgreich bearbeitet werden?
4. Attraktivität (attractiveness: user friendliness, interactivity, variety, sensitivity) Wird die Lernmotivation gefördert? Ist das Schulbuch benutzerfreundlich gestaltet? Regt das Schulbuch einen Dialog mit den Lernern an, indem es Feedback gibt, Neugier weckt und eine spielerische Atmosphäre induziert? Variiert es in seinen Aktivitäten, Interaktionen und Arbeitsabläufen? Trägt das Schulbuch auch zur Erzeugung einer entspannten Atmosphäre bei?
5. Flexibilität (flexibility: individualisation, adaptability) Berücksichtigt das Schulbuch individuelle Merkmale der Lerner (z.B. vorangehende Lernerfahrungen, Lernstile und den Wunsch nach Autonomie beim Lernen)? Ist das Material offen und flexibel genug, sodass dem individuellen Lerner Raum gegeben wird, einen bestimmten Inhalt tiefer zu elaborieren?
6. Generativität (generativeness: transferability, integration, cognitive development) Regt das Schulbuch den Transfer von Strategien, Fähigkeiten und Inhalten zu unterschiedlichen Kontexten innerhalb und außerhalb der Lehr-Lern-Umgebung an? Knüpft das Schulbuch an bestehendes Vorwissen an und hilft es den Lernern, Konzepte miteinander zu verbinden? Bietet das Schulbuch Lerngelegenheiten, um das Lernen zu lernen (z.B. Lernstrategietraining) und diesen Aspekt den Lernern bewusst zu machen?
7. Partizipation (participation: involvement, personal interest, partnership) Fördert das Schulbuch die aktive Beteiligung der Lerner am Lernprozess, weckt es persönliches Interesse und macht es den Lernprozess dadurch persönlich bedeutsam? Regt das Schulbuch den Lerner an, Wahlen vorzunehmen und Entscheidungen zu treffen, um so Mitverantwortung für den Lernprozess zu übernehmen?
8. Sozialisation (socialisation: social skills, intercultural awareness) Fördert das Schulbuch die sozialen Kompetenzen der Lerner (z.B. Kooperationsfähigkeit, Empathie)? Werden Lerner dazu angeregt, über ihr Verständnis der eigenen Kultur und anderer Kulturen zu reflektieren und über ihre diesbezüglichen Einstellungen nachzudenken?

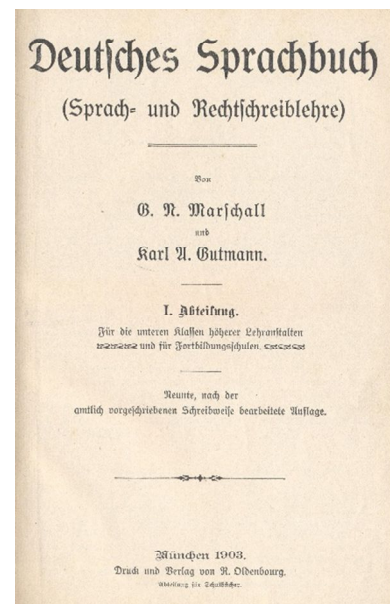
Abb. 31: Qualitätskriterien für den „Best European Schoolbook Reward“

Aus der Fülle der zur Verfügung stehenden Kriterien, Raster und Fragen für die allgemeine Schulbuchanalyse soll später eine eigene Fragestellung und Kategorien für die Analyse der historischen Deutschbücher im Hinblick auf reformpädagogische Überzeugungen entwickelt werden.

³⁶⁰ Doll/Rehfinger (2012), S. 27.

Was nun die untersuchten Schulbücher konkret anbelangt, so wurden Ausgaben aus unterschiedlichen Jahren gewählt, die nachfolgend vorgestellt werden. Grundsätzlich muss jedes Schulbuch durch das zuständige Ministerium für den Gebrauch im Unterricht zugelassen werden. Aus diesem Grund wird bei den vorgestellten Schulbüchern auch vermerkt, wann die Zulassung erfolgt, soweit dies bekannt ist. Interessant ist zudem, dass sich auch das Vereinsorgan des Realschulmänner-Vereins mit Neuerscheinungen auseinandersetzt, indem sehr ausführlich Bücher besprochen werden. Die Rezensenten analysieren hierbei nicht nur das Buch inhaltlich und seinen Aufbau, sondern sie geben auch eine Empfehlung, inwiefern das Lehrwerk im Unterricht zum Einsatz kommen kann.

Das erste untersuchte Schulbuch ist das „**Deutsche Sprachbuch (Sprach- und Rechtschreiblehre)**“ von **Georg Nikolaus Marschall** und **Karl Andreas Gutmann** in zwei Abteilungen: I. Abteilung. Für die unteren Klassen höherer Lehranstalten und für Fortbildungsschulen, II. Abteilung für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten, beide aus dem Jahr 1903. Die vorliegenden Bücher sind bereits die achte und neunte Auflage dieses Unterrichtswerks. Die vorhergehenden Auflagen fünf und sechs des Werkes werden in Band IV und Band IX der „Blätter für das Bayerische Realschulwesen“ ausführlich rezensiert. So wird in Band IV (Bd. IV, 1884, S. 202) gewürdigt, dass



die Sprachregeln an zahlreichen, gut gewählten Beispielen entwickelt werden und reichlich Material für den Unterricht und zur Übung angeboten wird. Die Rezension im neunten Band (Bd. IX, 1889, S. 219 – 221) von Vogel fällt deutlich länger aus. Vogel lobt besonders die große Gründlichkeit, mit der die Autoren vorgehen. Die Werke würden auf Vollständigkeit Wert legen und den anerkannten didaktischen Grundsätzen folgen, welche die genetische Methode - statt einer streng systematischen Stoffordnung - bevorzugen und außerdem anhand von Mustersätzen die Theorien ableiten.

„Die Sätze, von welchen in demselben [Unterrichtswerk] die Theorie abgeleitet wird, sind durchweg inhaltreich und gehaltvoll, dem deutschen Sprichwortschatz oder mustergültigen Schriftstellern entnommen; die an die grammatischen Belehrungen angeschlossenen Übungsaufgaben lassen sich beim Unterricht zweckentsprechend verwerten.“

Der Einsatz in der Realschule wird ausdrücklich empfohlen, da im Jahr 1889 Marschall und Gutmanns Werke bislang nur an zwei Realschulen eingesetzt werden (vgl. die Aufstellung „Die beim deutschen Unterrichte gebrauchten Schulbücher der bayerischen Realschule, Schuljahr 1887/88“, Bd. IX, 1889, S. 151 ff.).

Das „Deutsche Sprachbuch“ enthält jeweils zu Beginn eine Vorbemerkung, bzw. ein Begleitwort für den Lehrer. In den Vorbemerkungen (I. Abteilung) bekommt der Lehrer konkrete methodische Hinweise zum Umgang mit dem Unterrichtswerk, indem es heißt:

„Die ‚Grundlagen‘ der Satzlehre enthalten Mustersätze, fast durchweg dem deutschen Sprichwörterschatze oder mustergültigen Schriftstellern entnommen. Aus diesen Mustersätzen werden in anschaulicher Weise die Sprachgesetze entwickelt, begrifflich festgestellt, in eine für das Gedächtnis leicht faßbare Form gebracht und in zweckmäßigen Übungen praktisch angewandt. Es vollzieht sich also jede einzelne Lektion nach folgendem methodischen Stufengange: Anschauung, Auffassung, Anwendung. Der Lehrstoff ist in konzentrischen Kreisen auf zwei Stufen (I. und II. St.) verteilt. Beim Lehrverfahren ist erst das unter Stufe I Gebotene durcharbeiten, dann auf der dadurch gewonnenen Grundlage der Unterricht durch den Stoff der II. Stufe zu erweitern und zu vertiefen. Die in kleinerer Schrift gegebenen Anmerkungen kann der Lehrer unter Umständen übergehen, bezw. nur mit den besseren Schülern behandeln.“

(Marschall/Gutmann, Vorbemerkungen, S. III.).

Die Inhaltsübersichten zeigen, dass die I. Abteilung in A. Satzlehre, B. Wortlehre und C. Rechtschreiblehre untergliedert ist. Es erfolgt nochmals eine Differenzierung bei der Satzlehre in I. Der einfache engere Satz, II. Der einfache erweiterte Satz und III. Der zusammengesetzte Satz.

Abteilung II. untergliedert in einen ersten Abschnitt, der sich mit der Satzlehre (I. Die Satzverbindung und der zusammengezogene Satz, II. Das Satzgefüge) und einen zweiten Abschnitt, der sich mit der Wortlehre (I. Wortbildung, II. Wortbiegung, III. Wortbedeutung) beschäftigt. Jedes Thema wird mit einem Paragraphen gekennzeichnet, was zu einer fortlaufenden Nummerierung führt.

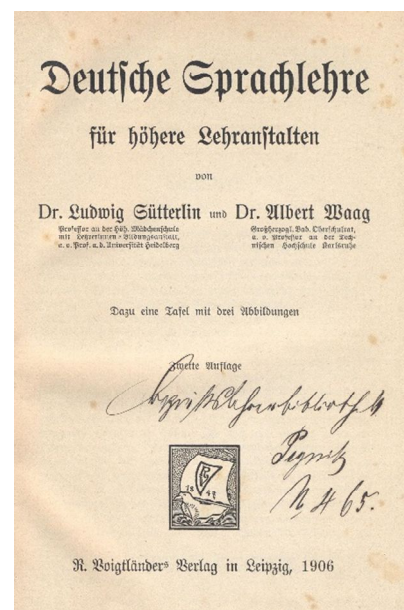
Zu den beiden Autoren ist zu sagen, dass Georg Nikolaus Marschall (1826 – 1909) Stadtschulrat in Würzburg, bayerischer Pädagoge und pädagogischer Schriftsteller ist.³⁶¹ Er ist maßgeblich an der Gründung des Bayerischen Lehrervereins 1861 beteiligt, für den er Statuten entwirft, denen schließlich auch mit kleinen Änderungen zugestimmt wird.

³⁶¹ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2014): Die Ehrenmitglieder des BLLV seit Gründung im Jahr 1861. Georg Nikolaus Marschall, URL: www.bllv.de/Archiv.2976.0.html?&no_cache=1&elD=irre (27.01.2015).

Neben dem vorgestellten Sprachbuch zählt noch das „Deutsche Lesebuch (1868)“ zu seinen Werken.

Karl Andreas Gutmann (27.11.1830 – Sterbedatum nicht bekannt) wird in Erlangen geboren, wo er auch zur Schule geht und ein Studium der evangelischen Theologie und Philologie abschließt.³⁶² Im Anschluss besucht er das Predigerseminar in München und wird 1856 Studienlehrer und Vorstand der Lateinschule in Amorbach. 1863 wird er Präfekt des königlichen Schulseminars in Altdorf, 1880 Pfarrer in Poppenreuth und gleichzeitig Vorstand des Pfarrtöchterheims in Windsheim.

Als zweites Unterrichtswerk wird die „**Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten**“ von **Dr. Ludwig Sütterlin** und **Dr. Albert Waag** aus dem Jahr 1906 untersucht. Nach eigener Angabe soll das „Werk in der Zukunft eine Hauptquelle für die deutsche Schulgrammatik sein (...), da es zum ersten Male den Versuch durchführe, die deutsche Sprache nach den Grundsätzen der neueren Sprachwissenschaft und Psychologie ganz aus sich selbst heraus darzustellen, ohne sich durch die starren Gesetze der althergebrachten Schulgrammatik einengen zu lassen.“ (Sütterlin/Waag, Vorwort, S. I.).



Nach einer allgemeinen Einleitung, die sich mit dem „Begriff und Wesen der Sprache“, der „Sprachlehre“ und der „deutschen Sprache im Kreis ihrer Verwandten“ beschäftigt, folgen im ersten Teil die Lautlehre, im zweiten Teil die Wortlehre und in einem dritten Teil die Satzlehre. Alle drei Teile sind nochmals mit römischen Ziffern in einzelne Bereiche untergliedert, was die Übersichtlichkeit gewährleistet. Besonders hervorzuheben ist, dass diesem Sprachbuch eine „fachwissenschaftliche“ Einleitung vorangestellt ist, in der auf allgemeine sprachwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten eingegangen wird und die deutsche Sprache aus dem wissenschaftlichen Blickwinkel beleuchtet wird.

³⁶² Vgl. Jacobmeyer (2011), S. 962.

Wenngleich die beiden Verfasser die Arbeit an dem Buch thematisch aufteilen (Waag ist für die Einleitung, die Lautlehre und Wortbiegung zuständig, Sütterlin für Wortbildung und Satzlehre), erklären beide, für die endgültige Gestaltung des gesamten Textes gleichsam verantwortlich zu sein.

Das Vorwort benennt die Schüler, für welche das Lehrwerk vorrangig gedacht ist, nämlich für die mittleren und oberen Klassen der höheren Lehranstalten.

Ein konkretes didaktisch-methodisches Konzept, das dem Schulbuch zu Grunde liegt, umreißen die Autoren nicht, vielmehr „möchte es den Verfassern vergönnt sein, in bescheidenem Maß an dem hohen Ziel des deutschen Sprachunterrichts mitzuarbeiten: nicht eine Summe von prüfungsfähigem Wissen zu übermitteln, sondern Verständnis zu erwecken für das Wesen und Werden unserer Muttersprache, auf daß der Kreis derer immer größer werde, die befähigt sind, an diesem köstlichen Gut selbstständigen Anteil zu nehmen.“
(Sütterlin/Waag, Vorwort, S. II.).

Die Lehrer werden zudem aufgefordert, auf Grund der Reichhaltigkeit des Inhalts eine Auswahl nach Neigung, Zeit, Ort ihres Wirkens und nach dem Alter und der Fähigkeit ihrer Schüler zu treffen.

In der „Bayerischen Zeitschrift für das Realschulwesen“ bezieht Oskar Steinell in Heft XIII (1905, S. 345) zu diesem Lehrwerk Stellung. Er empfiehlt den Gebrauch ab den mittleren Klassen, wobei auch die unteren Klassen bei Wiederholungen davon profitieren könnten. Er bezeichnet das Schulbuch als „musterhaft“ und lobt seinen großen Nutzen für den Unterricht, was er auch damit belegt, dass die 1. Auflage bereits vergriffen sei, so dass eine zweite folgt.

Dr. Ludwig Sütterlin (1863 – 1934) ist deutscher Linguist und Germanist.³⁶³ Er wird 1890 Dozent an der Universität Heidelberg, wo er 1896 die Professur für Germanistik übernimmt, und Professor an der Höheren Mädchenschule mit Lehrerinnen-Bildungsanstalt. 1913 folgt er einem Ruf an die Universität Freiburg im Breisgau, wo er bis zu seinem Tod 1934 wirkt. Auf Grund seiner zahlreichen Veröffentlichungen kann hier nur eine kleine Auswahl vorgestellt werden: „Die deutsche Sprache der Gegenwart“ (1900), „Das Wesen der sprachlichen Gebilde“ (1902), „Die Lehre von der Lautbildung“ (1908), „Werden und Wesen der Sprache“ (1913), „Neuhochdeutsche Grammatik“ (1924).

³⁶³ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2014): Ludwig Sütterlin (Germanist), URL: [http://de.wikipedia.org/wiki/Ludwig_Sütterlin_\(Germanist\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Ludwig_Sütterlin_(Germanist)) (27.01.2015).

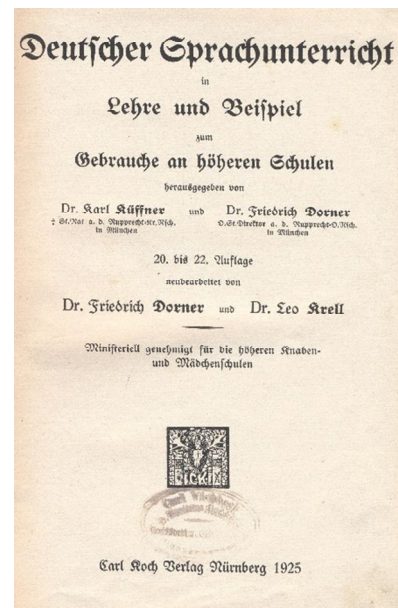
Dr. Albert Waag (1863 - 1929) wird in Mannheim geboren und besucht das Gymnasium in Karlsruhe.³⁶⁴ Im Anschluss studiert er germanische und romanische Sprachen an den Universitäten in Heidelberg und Freiburg, wo er 1885 promoviert. Im gleichen Jahr legt er die Staatsprüfung für neuere Philologie ab, woraufhin er als Großherzoglich Badischer Oberschulrat tätig ist. Daneben lehrt er an der Technischen Hochschule in Karlsruhe.

Des Weiteren wird der **„Deutsche Sprachunterricht in Lehre und Beispiel zum Gebrauche an höheren Schulen“**, herausgegeben von **Dr. Karl Küffner** und **Dr. Friedrich Dörner**, aus dem Jahr 1925 analysiert. Die der Untersuchung zu Grunde liegende 20. bis 22. Auflage wird von Dr. Friedrich Dörner und Dr. Leo Krell neu bearbeitet und ist ministeriell genehmigt für die höheren Knaben- und Mädchenschulen.

In der Vorrede zur 18. und 19. Auflage, die auch der 20. bis 22. vorangestellt ist, schreiben die Verfasser über ihr, dem Lehrwerk zu Grunde liegendes didaktisches Konzept:

„Überall haben wir den Schüler mitten ins volle Sprachleben hineinzustellen, zur Beobachtung anzuregen, zu eigenen, an freier Arbeit gefundenen Ergebnissen hinzuführen gesucht; das Endziel ist uns nirgends die dürre Systematik gewesen, sondern das gesunde Wachstum des Verständnisses für Sprachleben und Sprachwerden. (...) Möge das Büchlein dazu helfen, dem Vorurteil, als sei deutsche Sprachlehre etwas Trockenes und der Jugend Widerstrebendes, die Wurzel abzugraben!“ (Küffner/Dörner, Vorrede, S. III f.).

Was den Aufbau dieses Lehrwerks betrifft, so weist es – im Gegensatz zu den vorangegangenen – keine inhaltliche Gliederung nach Themen auf, sondern eine entsprechend der Klassenstufen. Hierzu schreiben die Verfasser in der Vorrede: „Daß ein auf 6 Jahrgänge berechnetes Buch kindertümlich beginnt und seine Ansprüche an Fassungs- und Ausdruckskraft in Stufen steigert, liegt in der Sache selbst begründet.“ Für jede Klasse ist nochmals eine Untergliederung vorgesehen, die beispielsweise in Wortlehre, Satzlehre sowie Lehnwort und Fremdwort (III. Klasse) differenziert.



³⁶⁴ Kössler (2008), URL: geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6130/pdf/Koessler-Waag-Wytzes.pdf (27.01.2015).

Das Buch wird in dem Artikel „Betrachtungen über den deutschen Rechtschreibunterricht“ im „Neuen Land“ (Nr. 1, 1929, S. 12 – 22) von Studiendirektor Dr. Krell sehr ausführlich rezensiert. Er lobt, dass das Lehrwerk die „Sprechsprache“ verstärkt in den Mittelpunkt der Sprachlehre stellt, was dem Deutschlehrer „fruchtbarste Möglichkeiten“ erschließen wird (S. 19). Kritik übt der Rezensent an der großen Fülle des Stoffs, die „etwas zu sehr auseinandergewalzt [sei]“ (S. 19) und an der Überbetonung der „phonetischen Methode auf Kosten der grammatisch-historischen“, im Irrglauben der Verfasser, dass diese den Schülern besonders leicht falle. Krell schreibt:

„Diese Lust, alles und jedes mit der Phonetik zu deuten, und da diese als Aeüßerung seelischer Vorgänge gefasst wird, zugleich psychologisch zu erklären, kann ferner zu allzu weitgehenden Folgerungen führen. Mit solchen hineingesehenen psychologischen Erklärungen kann man natürlich letzten Endes alles ausdeuten, gibt aber, was gefährlicher ist, damit den Schülern die Möglichkeit an die Hand, sich schließlich jederzeit ‚psychologisch hinauszureden‘. Es ist diese psychologische Erklärung aber vielfach auch gar nicht nötig, wenn es sich nämlich um Selbstverständlichkeiten dreht, ja, sie kann sogar zu Unklarheiten und selbst zu direkten Unrichtigkeiten führen, besonders wenn sie sich in Widerspruch zu der historischen Entwicklung stellt.“ (S. 19).

Der Autor führt in seinen weiteren Erläuterungen zahlreiche, detaillierte Beispiele an, die seine These stützen und die grammatisch-historische Methode betonen. Zurückweisen möchte er das Lehrwerk jedoch nicht, ganz im Gegenteil, er lobt den Verdienst der Verfasser, etwas Neues erprobt zu haben, denn „Es [das Lehrwerk] bietet eine so grundsätzliche neue Auffassung insbesondere der Lautlehre und überhaupt des ganzen Stoffes, daß es für jeden Lehrer der Anregungen über viele bietet und daß jeder sich mit ihm auseinandersetzen sollte (...).“ (S. 19 f.).

Dr. Karl Küffner ist Studienrat an der Rupprecht-Kreisrealschule in München. Dr. Friedrich Dorner (1870 – 1931) besucht als Sohn eines Lehrers die Gymnasien in Nürnberg und Ansbach.³⁶⁵ 1889 schließt er seine Schullaufbahn mit dem Abitur ab, woraufhin er in Erlangen und Tübingen mit dem Berufswunsch Realschullehrer studiert. Seit 1905 arbeitet er an der Kreisrealschule in Nürnberg II, später wird er Oberstudiendirektor an der Rupprecht-Oberrealschule in München.

³⁶⁵ Jacobmeyer (2011), S. 1464.

Außerdem ist der „**Abriss der deutschen Sprachlehre zum Gebrauch an höheren Lehranstalten**“ Teil des Untersuchungsmaterials im Bereich der Schulbücher. Er wird nach Reissingers³⁶⁶ Deutscher Sprachlehre von **Dr. Robert Thomas** (Oberstudienrat) neu bearbeitet und liegt in fünfter und sechster Auflage aus dem Jahr 1928 vor. Das Lehrwerk wird im Ministerialblatt Nr. 14 vom 4. Juli 1917 als Lehrmittel an den höheren Lehranstalten in Bayern und in Württemberg zugelassen.

Das Lehrbuch weist einen systematischen Aufbau auf.

Der Verfasser schreibt im Vorwort:

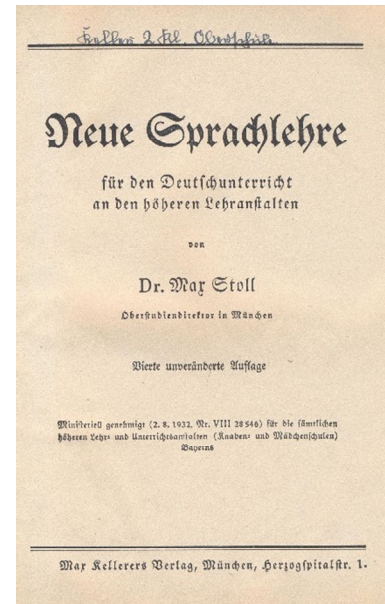
„Soweit es im Rahmen des Abrisses und bei der Entwicklungsstufe der Schüler möglich ist, suchte ich die Sprache als lebendigen Organismus begreifen zu lehren; darum wurden vielfach die Regeln der Sprachlehre nicht als starre Ge- und Verbote gefaßt, sondern innerlich begründet und in den Gang der sprachlichen Entwicklung hineingestellt, nicht selten auch Mundartliches herangezogen.“ (Thomas, Vorwort, S. IV.).



Das Inhaltsverzeichnis unterscheidet die drei großen Themen: Laut- und Formenlehre, Satzlehre und Wortkunde, die nochmals in einzelne Paragraphen gegliedert werden. Hinzu kommen am Ende des Lehrwerks „Proben deutscher Mundarten“, „Aus der Stil- kunde. Tropen und Figuren“ und ein Anhang. Auf zwei Seiten wird außerdem vor dem Lehrwerk in den Vorbemerkungen die Geschichte der deutschen Sprache wiedergegeben. In der Bayerischen Zeitschrift für das Realschulwesen wird in Band XXVI aus dem Jahr 1918 (S. 23) das Lehrwerk von Dr. Leo Krell rezensiert. Er lobt die „trefflichen Erläuterungen“, die guten Beispiele, die übersichtliche Anordnung, die Fülle des Stoffs und die Tatsache, dass Altbekanntes mit viel Neuem ergänzt wird, welches wissenschaftlich belegt werden kann. Krell kritisiert jedoch auch, dass Übungen fehlen, sowie die induktive Methode, so dass er den Einsatz in der Realschule nicht empfiehlt.

³⁶⁶ Dr. Karl Reissingers „Deutsche Sprachlehre“ erscheint 1914 bei Buchner in Bamberg. Er beabsichtigt einen Abriss der deutschen Sprachlehre für die drei unteren Klassen der höheren Lehranstalten auszuarbeiten, wozu er allerdings nicht mehr kommt, da er am 28. Februar 1915 in der Schlacht bei Verdun im Ersten Weltkrieg fällt. Dr. Thomas übernimmt daher als Freund die Aufgabe, die geplante Arbeit fortzusetzen, wenngleich Thomas den Abriss auf die fünf unteren Klassen ausdehnt. (Thomas, Vorwort, S. III.).

Den Abschluss bei den Schulbüchern, die vor 1933 veröffentlicht wurden, bildet die „**Neue Sprachlehre für den Deutschunterricht an den höheren Lehranstalten**“ von **Dr. Max Stoll**³⁶⁷, die 1933 als zweite Auflage erscheint. Dieses Lehrwerk wird für die sämtlichen höheren Lehr- und Unterrichtsanstalten (Knaben- und Mädchenschulen) Bayerns ministeriell genehmigt. In der Vorrede zur ersten Auflage weist der Autor bereits mit dem ersten Satz darauf hin, dass das vorliegende Buch nach neuzeitlichen Grundsätzen bearbeitet sei. Sein didaktisch-methodisches Konzept lautet:



„Der Unterricht in der deutschen Sprachlehre muß Arbeitsunterricht sein. Die Schüler sollen selbst formen und sprachschöpferisch tätig sein. Diese selbständige Betätigung wurde durch die Sprachlehrbücher für die höheren Schulen lange genug unterbunden.“
(Stoll, Vorrede, S. I.).

Nach Auffassung von Stoll müsse die neuzeitliche Sprachlehre die innere Sprachbildung, die eigene Sprachentfaltung, die Ausdrucksfähigkeit fördern und das Sprachgefühl schärfen. Er plädiert für Stilübungen, zwanglose Aufsätze und Berichte im Sprachunterricht, die für mehr „Frische“ sorgen. Stoll zählt des Weiteren zahlreiche Aufgabenformen auf, die für das Lehrwerk gewählt werden und schreibt:

„In der neuen Sprachlehre sind Wortschatzübungen in großer Zahl in den lebendigen Sprachzusammenhang eingefügt. (...) Mit der Verknüpfung von Sprachlehre, Stillehre und Aufsatzunterricht hat der Verfasser der vorliegenden Sprachlehre bewußt neue Wege eingeschlagen. Er ist überzeugt, daß durch diese Art des Sprachunterrichts die Kluft der jetzigen Zerrissenheit des Deutschunterrichts überbrückt und die Einheit des Sprachunterrichts hergestellt werden kann.“
(Stoll, Vorrede, S. III.).

Im Vergleich zur ersten Auflage weist die der Untersuchung zu Grunde liegende zweite Auflage nochmals Änderungen auf, die der Verfasser im Vorwort zur zweiten Auflage wie folgt angibt:

³⁶⁷ Durch den Tod von Dr. Bayberger übernimmt Dr. Stoll die Neubearbeitung der „Deutschen Sprachlehre“, die ab der elften Auflage zahlreiche Änderungen erfährt, um den Forderungen des neuzeitlichen Deutschunterrichts gerecht zu werden, wie Dr. Stoll im Vorwort zur elften bis 14. Auflage schreibt. Die Sprachlehre wird von zwei, auf einen Band zusammengefasst und teilweise gekürzt. Nach der 23. Auflage der „Deutschen Sprachlehre“ (1931) konzipiert Stoll schließlich mit der „Neuen Sprachlehre“ sein eigenes Lehrwerk.

„Der Lehrstoff wurde auf die einzelnen Klassen verteilt. Die Lautlehre ist erweitert worden. In einem Abschnitt ‚Sprechen und Schreiben‘ werden in unmittelbarem Zusammenhang mit der Aussprache der Laute (...) die wichtigsten Regeln der Rechtschreibung behandelt. Die lebendige Sprachpflege erhielt einen noch breiteren Raum. Wortschatzübungen, Übungen zur Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit, Aufgaben über fehlerhaftes Deutsch, Gegensatzübungen, Aufgaben zum Auffinden sinnverwandter Ausdrücke wurden eingefügt.“

Die Fachkollegen fordert er auf, aus der Fülle der Aufgaben eine individuelle Auswahl zu treffen und weist darauf hin, dass keineswegs alle Aufgaben behandelt werden müssen.

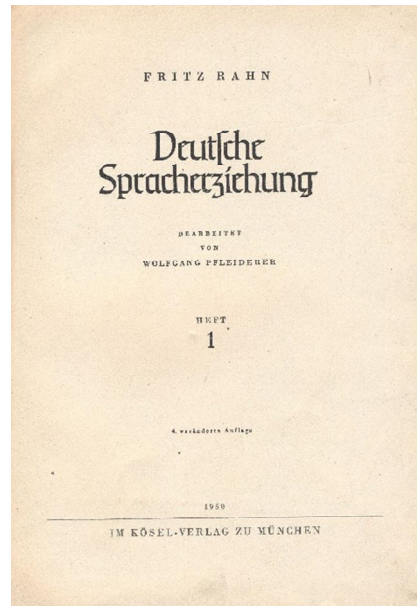
Im „Neuen Land“ (Nr. 2, 1934, S. 69) wird das Lehrwerk von Studienrat Dr. Th. Langenmaier rezensiert. Der Rezensent lobt besonders, dass sich die Zweckdienlichkeit des Lehrwerks durch die neue Verteilung des Stoffs erhöht hat. „Unterrichtserfahrung und methodische Umsicht haben in kürzester Frist ein zeitgemäßes Unterrichtsmittel von starker Geschlossenheit und fachlicher Knappheit entstehen lassen.“ (S. 69). Kritik übt Langenmaier an der Abhängigkeit zahlreicher Beispiele und Übungstexte von anderweitigen Vorlagen – beispielsweise von der Baybergerschen Sprachlehre – und auch die eingestreuten Schüleraufsätze hält er für unglücklich. Diese sollten besser durch „Proben aus der Feder wirklicher Meister des Stils“ ersetzt werden, „weil sonst der Schüler von den bildhaften, klanglichen und rhythmischen Möglichkeiten seiner Muttersprache nur eine recht unzureichende Vorstellung gewinnt“. (S. 69).

Dr. Max Stoll promoviert 1919 an der Technischen Hochschule München und arbeitet zeitgleich als Realschulassistent in Frisingen.³⁶⁸ Im Anschluss ist er als Oberstudienrat an der Oberschule an der Damenstiftsstraße in München tätig, bis er schließlich als Oberstudiendirektor 1927 die Leitung der Mittelschule für Haustöchter übernimmt.

³⁶⁸ Jacobmeyer (2011), S. 1464.

Um noch genauer herausarbeiten zu können, welche konkreten Veränderungen sich bei der Konzeption von Schulbüchern nach dem Zweiten Weltkrieg ergeben haben, soll in der vorliegenden Arbeit noch eine Schulbuchreihe untersucht werden, deren Herausgabe in die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts fällt.

Das Lehrwerk „**Deutsche Spracherziehung**“ von **Fritz Rahn** (1891 – 1964), bearbeitet von **Wolfgang Pfeiderer** (1877 – 1971), aus dem Jahr 1950 besteht aus sechs Bänden. Neu bei diesem Sprachbuch ist, dass jede Klassenstufe ein eigenes Buch erhält. Das Lehrwerk ist genehmigt für den Gebrauch in Schulen durch die „Education and Cultural Relations Division, Office of Military Government U. S.“ (am 12.09.47/23.09.48). Jedes Lehrbuch jeder Jahrgangsstufe unterscheidet bei eigener Schwerpunktsetzung mehrere Übungsreihen, so beispielsweise der erste Band: 1. Aufsatzlehre, 2. Stilübungen, 3. Satzlehre, 4. Wort- und Formenlehre, 5. Sprachkunde, 6. Rechtschreibung und Zeichensetzung und 7. Sprecherziehung. Jede Übungsreihe wird nochmals in fortlaufend nummerierte Paragraphen untergliedert und - wo notwendig - mit Hilfe von römischen Ziffern übersichtlich dargestellt.



Interessant ist, dass sich die „Deutsche Spracherziehung“ nicht mehr ausschließlich auf die Sprachlehre bezieht, sondern auch der Aufsatzunterricht, die Stilübungen, die Sprachkunde, Rechtschreibung und Zeichensetzung in dem Lehrbuch behandelt werden. Besonders in den höheren Jahrgangsstufen nimmt beispielsweise der Aufsatzunterricht an Bedeutung zu, was sich auch am Anteil dieser Kapitel am Gesamtwerk feststellen lässt. Über das didaktische Konzept, das dem Lehrwerk zu Grunde liegt, sagen die Autoren selbst nichts aus, da ein Vorwort fehlt.

Fritz Rahn studiert nach dem Abitur in Ehingen a. D. klassische Philologie und Germanistik in Tübingen und Berlin, unterbrochen durch vier Jahre Frontdienst.³⁶⁹ Nachdem er von 1920 – 1923 als Studienreferendar bzw. -assessor tätig ist, wirkt er von 1923 – 1924 als Studienrat, später als Oberstudienrat an den Gymnasien und Volkshochschulen in Stuttgart und Schorndorf. Neben seiner Tätigkeit als Lehrer wird Dr. Rahn (er promoviert

³⁶⁹ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Fritz Rahn. Pädagoge und Spracherzieher, URL: www.munzinger.de/search/portrait/Fritz+Rahn/0/7285.html, 28.01.15.

1927) besonders durch seine schriftstellerischen Werke bekannt. Er veröffentlicht insgesamt 14 Bücher, etwa 65 Aufsätze, weitere Feuilletons, Kritiken und Berichterstattungen und zusammen mit Wolfgang Pfeiderer oben genanntes Lehrwerk für den Deutschunterricht.³⁷⁰ Pfeiderer studiert neuere Philologie und wird nach der Promotion Lehrer am Gymnasium in Esslingen. Von 1925 – 1932 arbeitet er als Direktor der Volkshochschule Stuttgart, nach 1933 tritt er wieder in den Schuldienst ein, gründet 1946 die Volkshochschule Schorndorf und übernimmt bis 1951 auch ihre Leitung.

9.1.2. „Lehrerhandreichungen“ und Lehrerhilfen

Lehrerhandreichungen im heutigen Sinn, die didaktisch-methodische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung geben und sich oft auf ein konkretes Lehrwerk beziehen, sind in früherer Zeit eher selten, lediglich eine ist Gegenstand der Untersuchung. Es geben jedoch viele Verlage, ebenso wie das Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten – unabhängig von den benutzten Schulbüchern – kleinere Broschüren und umfassende Bücher heraus, die der Lehrkraft Hilfestellung durch ergänzende Übungen oder zusätzliches Unterrichtsmaterial geben möchten. Außerdem gibt es allgemeine, theoretische Abhandlungen zur Didaktik und Methodik des Deutschen Sprachunterrichts. Es lassen sich folglich drei Arten von Lehrerhilfen kategorisieren:

1. Lehrerhandreichungen, die sich als Ergänzungsbände auf ein konkretes Unterrichtswerk beziehen,
2. Bücher mit zusätzlichem Übungsmaterial zu Sachgebieten oder für bestimmte Jahrgangsstufen,
3. Theoretische Abhandlungen über die Didaktik und Methodik des Deutschen Sprachunterrichts.

Bei wenigen Lehrerhandreichungen wird auch ein vorangestellter kurzer theoretischer Teil mit einem Übungsteil kombiniert. In der vorliegenden Arbeit sollen Lehrerhilfen aus allen drei Kategorien vorgestellt und analysiert werden, wobei auch hier die Fragestellung im Mittelpunkt steht: Erhalten Lehrkräfte methodisch-didaktische Anregungen im Sinne der Reformpädagogik für die Umsetzung der jeweiligen Lerninhalte im Unterricht?

Aus der großen Fülle der zur Verfügung stehenden Lehrerhilfen soll für diese Untersuchung eine möglichst repräsentative Auswahl getroffen werden. So werden in der vorliegenden Arbeit insgesamt fünf Bücher unter reformpädagogischen Aspekten untersucht.

³⁷⁰ Ohne Autor (letzte Aktualisierung 2015): Wolfgang Pfeiderer, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Pfeiderer (28.01.15).

Die Auflistung folgt der oben angegebenen Einteilung und vernachlässigt das jeweilige Entstehungsjahr.

1. Dr. Robert Thomas: Übungen zur deutschen Sprachlehre (1931).

Diese Übungen sind die einzige vorliegende Lehrerhandreichung, die sich auf ein konkretes Lehrwerk bezieht.

2. August Scheerle: Übungsstoff für den Rechtschreibunterricht (1920).

Diese Broschüre ist besonders deshalb interessant, da sie zeigt, welcher Übungsstoff den Schülern zur Vertiefung empfohlen wird. Ihr Untertitel lautet nämlich „Als Selbstbeschäftigungsaufgaben für die Schüler“.

3. Ludwig Hohmann: Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache (1904).

Dieses theoretische Werk beschäftigt sich mit der Methodik der Sprachlehre und gibt Aufschluss über fachwissenschaftliche Grundlagen.

4. Hans Plecher: Handbuch für die Methodik des deutschen Sprachunterrichts (1920). Das Handbuch soll mit dem vorangehenden verglichen werden. Es wird 16 Jahre später veröffentlicht und belegt die Theorie mit Beispielen für die methodische Behandlung des Unterrichtsgegenstands.

5. Richard Alschner: Lebensvolle Sprachübungen in Sachgruppen des Alltags (1926). Dieses Werk ist deshalb interessant, da zum Einen der Deutschunterricht im Sinne der Arbeitsschulidee erläutert wird und somit konkret auf eine reformpädagogische Bewegung Bezug genommen wird, und zum Anderen die Übungen nicht chronologisch oder nach Jahrgangsstufen, sondern nach Sachgebieten geordnet werden.

Im Folgenden soll auf die fünf Werke etwas detaillierter eingegangen werden, indem zunächst die ihnen zu Grunde liegenden Ideen und Zielsetzungen anhand der Vorworte und Einleitungen – soweit vorhanden - dargestellt werden.

Die von Dr. Robert Thomas konzipierten „Übungen zur deutschen Sprachlehre für die Unterstufe (1. – 3. Klasse) höherer Lehranstalten“ (1931) beziehen sich direkt auf seinen „Abriß der deutschen Sprachlehre“ und sind als dessen Ergänzung gedacht. Über die Intention des Heftchens schreibt der Autor im Vorwort:

„(...) es bietet Übungen im Finden und im Anwenden. Doch sollte es kein lückenloses Übungsbuch werden; was der Lehrer selbst in jedem Augenblicke finden oder an einer beliebigen Vorlage einüben kann, was ferner nur ein Abfragen durchgenommenen Lehrstoffs ist, glaubte ich ausschließen zu sollen (...).“
(Thomas, Vorwort)

Was den Einsatz der Lehrerhandreichung im Unterricht anbelangt, schreibt der Autor weiter:

„Auf Fragen und Übungen, die nur unter Leitung des Lehrers durchzunehmen sind, wollte ich nicht verzichten, in der Hoffnung, gerade durch sie zu förderlichen Besprechungen anzuregen.“

(Thomas, Vorwort)

Hilfreich erscheint, dass im Anschluss an das Inhaltsverzeichnis – es unterscheidet in I. Formenlehre, II. Satzlehre und III. Wortkunde - die einzelnen Übungen der ersten bis zur dritten Klasse zugeordnet sind. So wird der Einsatz in der jeweiligen Jahrgangsstufe erleichtert und der Überblick bleibt gewährleistet.

Scheerles „Übungsstoff für den Rechtschreibunterricht“ enthält kein Vorwort. Nach einem Inhaltsverzeichnis mit insgesamt 12 Kapiteln beginnt die 50 Seiten umfassende Broschüre direkt mit den ersten Übungen zur „Einprägung von Wortformen, die erfahrungsgemäß häufig fehlerhaft geschrieben werden“.

Bei Ludwig Hohmanns „Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache“ fehlt ebenfalls ein Vorwort. Für die Untersuchung ist besonders das Kapitel D. Sprachlehre von Interesse und hier speziell Punkt IV. Unterrichtliche Behandlung, b) Lehrverfahren.

Hans Plecher beschreibt im Vorwort zu seinem „Handbuch für die Methodik des deutschen Sprachunterrichts“ den Zweck seines Buches wie folgt:

„Im besonderen will sie [die vorliegende Arbeit] Stellung nehmen zur Frage des gesamten Sprachunterrichts in Theorie und Praxis, die sich gegenseitig bedingen und ergänzen und so ein Ganzes bilden. Was hier an Theorie geboten wird, beruht auf eigener Erfahrung, eigenem Nachdenken und dem Studium der einschlägigen Literatur, soweit sie mir zu Gebote stand. (...) Die praktischen Beispiele sind die Fürchte der Schularbeit von zwei Jahrzehnten einer einzelnen Persönlichkeit. Sie möchte dem älteren, erfahrenen Kollegen Stoffe zu Vergleichen, dem jungen Anregungen für seine eigene Arbeit bieten und so der deutschen Erziehung in ganz bescheidenem Maße dienen.“

(Plecher, Vorwort, S. III f.).

Auch bei diesem Handbuch sind besonders zwei Kapitel von Interesse: Das zur Sprachlehre und „Aus der Praxis des Sprachlehreunterrichts“.

Richard Alschner sieht in seinen „Lebensvollen Sprachübungen“ den Deutschunterricht als Wirklichkeitsunterricht im Sinne der Arbeitsschulidee, so lautet der Untertitel seines Buchs. Interessant ist dieses Werk, weil es in Anlehnung an eine konkrete reformpädagogische Bewegung – die Arbeitsschule – Übungen nach Sachgruppen vorstellt. Es belegt zudem, dass Lehrkräften der Zugang zu reformpädagogischen Ansätzen angeboten wird.

Gegenstand der Untersuchung wird schließlich sein, inwiefern konkrete methodische Hinweise zur Verfügung gestellt werden. In der Einführung schreibt Alschner:

„Wer die ernstlichen Reformbestrebungen innerhalb der gegenwärtigen pädagogischen Welt, insbesondere die der Arbeitsschulbewegung, nach ihrem innersten Wesen zu erfassen sucht, dem wird bei aller äußeren Vielgestaltigkeit doch ein einheitlicher Grundzug unverkennbar sein, nämlich das Streben, den Schulbetrieb allenthalben und in höherem Grade als bisher in innigster Verbindung mit dem Gegenwartsleben, in organischen Zusammenhang mit der Wirklichkeit zu bringen.“ (Alschner, Einführung, S. 1)

Die Aufgabe des Lehrers beschreibt der Autor schließlich wie folgt:

„So ergibt sich für den Lehrer des deutschen Sprachunterrichts als oberste und grundlegende Frage die, ein bestimmtes Lebens- oder Sachgebiet ins Auge zu fassen, worauf gerade das jeweilige Interesse seiner Schüler aus irgendeinem Grunde stark konzentriert ist, oder auch ihr Interesse auf ein Lebens- oder Sachgebiet zu lenken, in dem sie sich gegenwertig in hohem Grade heimisch fühlen.“ (Alschner, Einführung, S. 3)

9.1.3. Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen

Die „Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen“, die für die vorliegende Untersuchung von Interesse ist, wird von 1893 bis 1924 als Bände I bis XXXII der neuen Folge vom Bayerischen Realschulmänner-Verein herausgegeben. Die Zeitschrift folgt den seit 1881 erscheinenden „Blättern für das Bayerische Realschulwesen“ nach, die vom Verein von Lehrern an technischen Unterrichtsanstalten Bayerns als Bände I bis XIII der alten Folge bis 1893 veröffentlicht werden. Um für den Lesen die Kontinuität der Publikation zu verdeutlichen, wird in jedem Band der neuen Folge auch noch auf die Nummerierung der alten Folge verwiesen, so ist beispielsweise Band I der neuen Folge gleichzeitig Band XIV der alten Folge.

Bevor eine eigenständige Zeitschrift für das Realschulwesen verlegt wird, nutzt man von 1875 bis 1880 die bereits bestehenden „Blätter für das Bayerische Gymnasialwesen“ mit, die in „Blätter für das Bayerische Gymnasial- und Realwesen“ umbenannt werden. Ihr erster Schriftleiter des realistischen Teils wird Professor Dr. August Kurz (Industrieschule Augsburg). Ab 1925 wird die Zeitschrift durch die „Wissenschaftliche Beilage“ zum „Neuen Land“ (seit 1924, zuvor seit 1919 „Neuland“, bis 1936) – eine Wochenzeitschrift für pädagogische und standespolitische Fragen - ersetzt. Die Vereinszeitschrift beabsichtigt die Jahre hindurch, die Zusammengehörigkeit der Vereinsmitglieder zu stärken.

Die wissenschaftlichen Aufsätze erörtern neue Ideen, die Rezensionen zu Neuerscheinungen informieren alle Mitglieder über neue Werke und auch die Berichte über Reformen und Neuerungen im Realschulwesen werden über das Vereinsorgan publiziert. Die Zeitschrift gibt den Lehrkräften die Möglichkeit, aus ihrem schulischen Alltag und ihrer wissenschaftlichen Beschäftigung heraus zu den pädagogischen Hauptfragen der Gegenwart Stellung zu nehmen. Gleichzeitig gewährt sie der Vorstandschaft und den Vereinsmitgliedern einen Raum zur Erörterung von Standesfragen.

Sie ist in unterschiedliche Rubriken eingeteilt. Die alte Folge untergliedert stark in einzelne Fachrichtungen, die Abteilungen lauten: I. Allgemeines, II. Deutsche Sprache, Geschichte und Geographie, III. Lateinische, französische und englische Sprache, IV. Mathematik, Mechanik und Physik, V. Chemie und Mineralogie, Zoologie und Botanik, VI. Zeichnen und Verwandtes, VII. Andere Lehrgegenstände, VIII. Vereinsnachrichten, IX. Benützte Zeitschriften und Zeitungen. Ab Band V (1885) wird die Anzahl der Rubriken reduziert, so dass insgesamt nur noch fünf Abteilungen vorhanden sind, indem die Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften zusammengefasst werden. Bei der neuen Folge seit 1893 fallen die einzelnen Fächer für die Gliederung weg, es gibt noch vier Rubriken, sie lauten: 1. Abhandlungen, 2. Verzeichnis der besprochenen Bücher, 3. Bibliographie oder Bücherschau und 4. Vermischtes. Ab 1909 wird die Bücherschau in einzelnen Ausgaben um eine Zeitschriftenschau ergänzt und „Vereinsnachrichten“ kommen hinzu. 1913 ändert sich die Einteilung erneut, es finden sich: Sonderhefte, Abhandlungen, die kleine Rundschau, Anregungen und Anfragen, eine Zeitschriftenschau, Literaturberichte bzw. Besprechungen und Anzeigen sowie Vereinsnachrichten als Kategorien. Von 1915 bis 1918 kommt das Kapitel „Personalien zum Kriegsverlauf“ hinzu. Nach dem Ersten Weltkrieg gibt es zusätzlich zu der Zeitschrift noch „Mitteilungen des Bayerischen Realschulmännervereins“, die nur an Mitglieder ausgegeben werden. Ab 1920 werden schließlich nur noch die Titel der Einzelbeiträge auf dem Deckblatt vermerkt, die lediglich von einem Literaturbericht ergänzt werden.

Für die Untersuchung ist besonders die erste Abteilung (Abhandlungen) interessant. Hier werden allgemeine methodisch-didaktische Hinweise für die Unterrichtspraxis gegeben, Theorien von Schule veröffentlicht und Artikel, die die fachliche Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte zum Ziel haben. Aber auch bei den Bücherbesprechungen kann man Indizien dafür finden, wie die Schulbücher, die ebenfalls Teil der vorliegenden Untersuchung sind, bewertet werden und welche konkreten Empfehlungen die Lehrkräfte für den Einsatz im Unterricht erhalten.

Die lange Jahre zu beobachtende Kontinuität im Aufbau der Zeitschrift ist sicherlich auf die Federführung von Dr. Eduard Ebner zurückzuführen, der seit dem 1. Januar 1911 bis 1919 und nochmals von 1922 bis 1924 die Herausgabe der Zeitschrift leitet. In der Zwischenzeit übernimmt Hugo Freitag (1919 – 1922) die Herausgabe, zuvor sind noch vier weitere Schriftleiter tätig: Dr. Wilhelm Vogt (1893 – 1897), Dr. Hermann Stöckel (1898 – 1901), Dr. Theodor Geiger (1901 – 1903) und Dr. Wolfgang Droeber (1903 – 1910). Besonders Ebner gelingt es, den „Gelben Blättern“ (benannt nach ihrem gelben Umschlag, im Gegensatz zu den „Blauen Blättern“ des Gymnasiallehrervereins) durch eine Reihe von Sondernummern, in denen er mit großem Geschick für das realistische Schulwesen und seine Lehrer eintritt, zu größerer Bedeutung zu verhelfen.

Um die Bedeutung der „Bayerischen Zeitschrift für das Realschulwesen“ besser einordnen zu können, soll an dieser Stelle kurz auf die Herausgeberorganisation, den Bayerischen Realschulmännerverein eingegangen werden. Die Gründung des Bayerischen Realschulmännervereins geht auf eine Initiative der Oberpfälzer Gewerbeschulen Regensburg und Amberg im Frühjahr 1865 zurück.³⁷¹ Sie verfassen eine Einladung an alle bayerischen Gewerbeschulen zu einer Versammlung in Regensburg, auf der die Vereinsgründung erfolgen soll. Auf Grund von Bedenken der Staatsregierung (dies lässt Dr. Brentano in einer Rede verlauten) – oder „wegen verschiedener störender Verhältnisse“ (wie die offizielle Begründung lautet) - findet die erste Versammlung zwar nicht statt, eine zweite wird jedoch für den 26. März 1866 in Würzburg angesetzt.³⁷² Man vermeidet allerdings die förmliche Gründung eines Vereins und vereinbart stattdessen Wanderversammlungen, die am 20. Mai 1866 unter dem Vorsitz des Würzburger Rektors Lampert mit der I. Wanderversammlung der technischen Lehrer Bayerns starten. Der Mitgliederkreis umfasst alle an technischen Schulen, Gewerbeschulen (spätere Realschulen), Handelsschulen, polytechnischen Schulen (spätere Industrieschulen), Bauschulen usw. wirkenden Lehrer.

³⁷¹ Bereits 1843 wird der Versuch unternommen, mit dem „Verein deutscher Realschulmänner“ eine Vereinigung aller Realschullehrer Deutschlands zu gründen, die sich um standespolitische Angelegenheiten kümmert. Der „Verein deutscher Realschulmänner“ geht aus dem „Verein deutscher Philologen und Schulmänner“ hervor, aus dem die Reallehrer 1843 austreten, weil ihnen der Vorwurf gemacht wird, sie verfolgen nur materielle Interessen. Doch dieser „Verein deutscher Realschulmänner“ ist nicht lange von Bestand. Erst 1875 schließen sich die Lehrer an Real- und Gewerbeschulen zum „Allgemeinen Deutschen Realschulmännerverein“ zusammen. Vgl. Schmitt (1966), S. 128; S. 145.

³⁷² Im selben Jahr wird von den Lehrerergremien des Realgymnasiums Würzburg, der Gewerbeschulen Würzburg und Aschaffenburg der „Sterbekassenverein der technischen Lehrer in Bayern“ gegründet. Mit dieser Gründung ist der Anfang für eine Realschullehrerorganisation in Bayern gemacht. Im Zusammenhang mit der Gründung des Sterbekassenvereins wird erneut der Wunsch geäußert, die Regensburger Initiative nochmals aufzunehmen. Schmitt (1966), S. 147.

Jeder Teilnehmer (in Würzburg sind es 37) zahlt einen Beitrag zur Deckung der Unkosten und ein gewählter, geschäftsführender Ausschuss am jeweiligen Tagungsort bereitet die Wanderversammlung vor. Gegenstände der Versammlungen sind zunächst fast ausschließlich Fragen des Unterrichts (Methodik) und der Schulorganisation, immer mehr aber auch materielle und standespolitische Fragen. Die Vertretung aller Schulen soll dadurch erreicht werden, dass man jede Schule zur Entsendung mindestens eines Delegierten auffordert.

Auf der VI. Wanderversammlung 1874 in Augsburg gibt man schließlich die bisher lockere Form der bloßen Zusammenkunft von Standesgenossen auf und beschließt die Gründung eines Vereins von Lehrern an technischen Unterrichtsanstalten Bayerns (12./13. August 1874), dessen Aufgabe die Förderung der Standes- und Berufsinteressen seiner Mitglieder sein soll. Der entscheidende Grund für die Gründung eines Vereins ist die Absicht, die schon bestehenden „Blätter für das bayerische Gymnasialwesen“ als Organ mitzubenutzen. Um die nötige Zahl von Abonnenten (mindestens 150 pro Ausgabe) aufzubringen, sei der Zusammenschluss der Reallehrer in einer festen Form unumgänglich. Die Zusammenarbeit bei einem gemeinsamen Organ „Blätter für das Bayerische Gymnasial- und Realschulwesen“ wird am 20. November 1874 mit einem Vertrag zwischen den beiden Vereinen besiegelt, dauert aber nur von 1875 bis 1880. In der IV. Generalversammlung 1880 in München werden Stimmen laut, die ein eigenes Vereinsorgan fordern, das ab 1881 als „Blätter für das bayerische Realschulwesen“ erscheint. Der „Verein der technischen Lehrer Bayerns“ trägt ab 1895 den Namen „Bayerischer Realschulmännerverein“, seit 1925 heißt er „Verband bayerischer Philologen“ (der Begriff „Philologe“ bezeichnet hierbei akademisch gebildete Lehrer). Am 27. Juni 1933 wird er schließlich mit dem Bayerischen Philologenverein zum „Bayerischen Philologenbund“ vereinigt und 1935 durch die Eingliederung in den NS-Lehrerbund aufgelöst.

„Der Zweck des Vereins ist [gemäß seiner ersten Satzung] die Förderung des Interesses des Standes und Berufes seiner Mitglieder“ (§ 1 Satzung).³⁷³ Der Verein befasst sich mit finanziellen Forderungen, beamtenrechtlicher Anerkennung, Titelfragen, Forderung nach Einführung der Oberrealschule, mit schulischen Problemen und wissenschaftlichen Erörterungen. Zur Zeit der Gründung gehören ihm ca. 200 Mitglieder an, 1933 sind es über 3 000.

³⁷³ Vgl. hierzu und im Folgenden: Schmitt (1966), S. 149 ff.

An die Stelle der Wanderversammlungen tritt die Generalversammlung, bei der sich alle Mitglieder zunächst jährlich, später alle zwei Jahre und ab 1906 alle drei Jahre treffen. Die genaue Gliederung des Vereins ist in der ersten Satzung nicht geregelt, lediglich, dass an der Spitze ein Vorstand steht (§ 9/10), der die Interessen der Mitglieder nach allen Richtungen hin wahrnimmt, die allgemeine Versammlung leitet und den Verein nach außen vertritt. Zusammen mit seinem Stellvertreter, zwei Schriftführern, dem Kassier und dem Redakteur bildet er den Ausschuss (§ 7). 1887 (bei der VIII. Generalversammlung in Würzburg) wird der Ausschuss um vier Mitglieder erweitert, die als Beisitzer zu den Ausschuss-Sitzungen in München bei wichtigen Angelegenheiten hinzugezogen werden sollen.

Während zunächst das allgemeine Wohl der Realschulen in den Fokus des Realschulmännervereins rückt, treten im Laufe der Zeit immer mehr standes- und berufspolitische Zielsetzungen in den Vordergrund, die eine straffere Vereinsorganisation erfordern. Die neue Satzung des Bayerischen Realschulmännervereins von 1906 trägt schließlich auch dem Wunsch nach einer strafferen Gliederung des Vereins Rechnung, um die Zusammenarbeit weiter zu optimieren und Entwicklungen, die sich im Laufe der letzten Jahre abgezeichnet haben, umzusetzen.

Der Zweck des bayerischen Realschulmännervereins ist es, „die Angelegenheiten des realistischen Schulwesens zu vertreten nach drei Seiten hin: in pädagogischen und organisatorischen Fragen sowie in Standesangelegenheiten.“ (§ 1). „Die Mitgliedschaft können alle Lehrer an realistischen Schulen sowie Freunde des Realschulwesens auf Anmeldung beim Obmanne oder bei der Vorstandschaft erwerben.“ (§ 2) Jeder Kreisverein (bestehend aus den Mitgliedern eines Kreises) wählt aus seinen Reihen Bevollmächtigte, die sich jährlich bei einer Bevollmächtigtenversammlung (§ 7 – 9) mit der auf drei Jahre gewählten Vorstandschaft beraten und Beschlüsse über alle Vereinsangelegenheiten fassen. Durch die Bevollmächtigten wird die Vorstandschaft entlastet und erhält gleichsam eine Art Generalstab zur Unterstützung bei den Vereinsgeschäften. Der bayerische Realschulmännertag (§ 12 - 14) ist die alle drei Jahre stattfindende Vollversammlung aller Mitglieder, bei der Vorträge gehalten und Anträge verabschiedet werden.

Die Dachorganisation aller Lehrer an Real- und Gewerbeschulen ist der 1875 gegründete „Allgemeine Deutsche Realschulmännerverein“³⁷⁴, dem der bayerische Realschulmännerverein 1906 beitrifft, ebenso wie dem „Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands“ im gleichen Jahr.

Zur Bewältigung der immer umfangreicher werdenden Vereinsarbeit versucht man die Vorstandschaft durch die Einrichtung einer Geschäftsstelle im Jahr 1919 weiter zu entlasten und organisatorisch zu unterstützen, wenngleich dies eine Erhöhung des Vereinsbeitrags zur Folge hat. Außerdem werden ab 1920 einzelne Arbeitsbereiche an Referenten übergeben, die für ihre Geschäftsaufgaben selbst verantwortlich und den Mitgliedern zu Auskünften verpflichtet sind.

Des Weiteren werden drei größere Ausschüsse gegründet: Ein Wirtschaftsausschuss, ein Bildungsausschuss und ein Verbandsausschuss. Der Wirtschaftsausschuss hat die Aufgabe, die Beziehung zur Wirtschaft, zu den Hilfskassen und Versicherungen sowie zu den Krankenkassen zu pflegen. Der Bildungsausschuss ist mit der Lehramtsprüfung, der Fortbildung der Lehrer, mit Schulordnung und -reform und mit dem Verkehr mit dem Ministerium in allen Bildungsfragen betraut. Der Verbandsausschuss zeichnet für alles Verantwortung, was den Lehrer als Staatsbeamten betrifft: Für Besoldungs-, Titel- und Beförderungsfragen, Beamtenangelegenheiten, für die Verbindung zu anderen Verbänden und Gewerkschaften, die Einrichtung neuer Anstalten und die Vereinsorganisation.

Innerhalb des Vereins etablieren sich außerdem Gruppen, die spezifische Interessen vertreten: So wird ab 1903 parallel zur Generalversammlung jeweils eine Direktorenkonferenz abgehalten, „zur Besprechung von Angelegenheiten der Rektoratsführung und Vertretung ihrer eigenen Belange“.³⁷⁵ Oder auch die Lehramtsanwärter und Assistenten schließen sich 1919 in der „Arbeitsgemeinschaft bayerischer Studienreferendare und Assistenten“ zusammen (einem Arbeitsausschuss innerhalb des Bayerischen Realschulmännervereins), um für eine bessere Bezahlung und eine Verkürzung der Assistentenzeit einzutreten. Zusätzlich gibt es noch die Ausgliederung nach Fächern, d. h. Lehrer einzelner Fächer vereinen sich in Fachverbänden, deren Dachorganisation der Realschulmännerverein bleibt.

³⁷⁴ Die Vorgängerorganisation, der „Deutsche Realschulmännerverein“ wird 1843 in Meissen gegründet. Er hat allerdings nur kurz Bestand. Erst die zweite Gründung 1875 ist von längerer Dauer.

³⁷⁵ Widenbauer (1936), S. 49.

Diese Fachverbände verfolgen Standesbelange, die sie politisch durchzusetzen versuchen, fördern die Weiterbildung ihrer Mitglieder durch fachspezifische Aufsätze und Vorträge und bemühen sich um die Ausbildung ihres Nachwuchses. Darüber hinaus werden Kooperationen mit anderen Vereinen geschlossen, so beispielsweise mit dem „Verein für Schulreform“ (1888 gegründet) oder mit dem „Verein der Freunde des realistischen Schulwesens“ (gegründet 1920).

Der Bayerische Realschulmännerverein kann eine ganze Reihe von Erfolgen verbuchen:³⁷⁶ Er hat zum Beispiel Beförderungstellen (Professorenstellen) für Reallehrer verhandelt, die Einführung der Oberrealschule 1906 und die Realisierung aller Berechtigungen bewirkt, die volle Gleichstellung des Standes der Reallehrer mit den Gymnasiallehrern im Beamtenengesetz von 1908 erreicht, die Verstaatlichung der Real- und Oberrealschulen 1924 vorangetrieben, mehrere Gehaltserhöhungen erkämpft und auch die Einrichtung einer Vertretung von Lehrern im Kultusministerium geht auf die Initiative des Vereins zurück.

Mit dem Jahr 1924 (in dem auch die 50-Jahrfeier des Bayerischen Realschulmännervereins in Augsburg stattfindet) ist die härteste „Kampfzeit“ des Vereins überstanden. Er kann sich fortan mehr dem inneren Ausbau der realistischen Schulen widmen. Mit der Namensänderung zu „Verband bayerischer Philologen“ möchte man auf einen erweiterten Aktionsradius des Verbandes hinweisen, die Verbundenheit mit dem Deutschen Philologenverband manifestieren und auch äußerlich zeigen, dass kein Standesgegensatz zwischen den Lehrern verschiedener höherer Schulen, besonders zu den Gymnasiallehrern bestehe. Eine engere Zusammenarbeit der Gymnasial- und Reallehrerverbände kann allerdings zunächst nicht realisiert werden, man einigt sich mit dem Bayerischen Philologenverein lediglich auf eine ständige Arbeitsgemeinschaft. 1933 wird bekannt gegeben:

„Die Standesvereine (Verband und Verein Bayerischer Philologen) bleiben als eingetragene Vereine mit ihren Versicherungen (Sterbekasse, Unfall-, Haftpflichtversicherung) bestehen. Ihre ideelle Aufgabe ist die Pflege der besonderen Schulgattungen, die sie bisher betreut haben. Zu diesem Zwecke werden auch die Zeitschriften fortgeführt. Der Einheitsverband [Bayerischer Philologenbund, zu dem beide Standesvereine 1933 zusammengeschlossen werden,] behandelt und vertritt die Standesfragen und die allgemeinen Fragen der höheren Schulen. Der schriftliche und mündliche Verkehr der Mitglieder erfolgt mit den Vereinsleitungen der beiden Standesvereine durch die zuständigen Geschäftsstellen, wie bisher.

³⁷⁶ Schmitt (1966), S. 160.

Natürlich ist es niemandem verwehrt, sich in persönlichen Angelegenheiten unmittelbar an den Leiter des Gesamtverbandes zu wenden. Die noch abseits stehenden Kollegen werden in ihrem eigenen Interesse aufgefordert, sich sofort freiwillig einem der Standesvereine anzuschließen.³⁷⁷

Mit der Eingliederung des Bayerischen Philologenbundes in die Fachschaft II (höhere Schulen) des NSLB 1935, der alle Lehrer und Erzieher Deutschlands in einer Organisation vereinigt, gibt die Interessenvertretung der akademisch gebildeten Lehrer Bayerns nach fast 70-jährigem Bestehen ihre Eigenständigkeit auf.

9.2. Die Fragestellung der Analyse und Kategorienbildung

Die Fragestellung für die Analyse ergibt sich durch die Forschungsfrage, die lautet: „Welche Grundgedanken der Reformpädagogik finden sich in der Bayerischen Realschule in der Zeit von 1880 bis 1933?“ Allgemeine Unterfragen wären:

- Inwiefern werden reformpädagogische Unterrichtskonzepte im Forschungszeitraum grundsätzlich thematisiert?
- Gibt es allgemeine didaktisch-methodische Hinweise für den Lehrer im Sinne der Reformpädagogik zu unterrichten?
- Welche reformpädagogischen Ideen finden besondere Berücksichtigung?
- Welche Rückschlüsse lassen sich durch die Texte auf die tatsächliche Unterrichtspraxis ziehen?

Da die Forschungsgrundlage aus drei Bereichen kommt, kann auch bei den Unterfragen nochmals differenziert werden:

9.2.1. Deutschschulbücher

Die Detailfragen zu den Deutschschulbüchern wurden in Anlehnung an die Raster der allgemeinen Schulbuchforschung formuliert. Die Items der Raster bieten vielfach Anknüpfungspunkte für Fragen, die im Kontext der vorliegenden Schulbuchanalyse von Belang sind. Mögliche Fragen wären:

³⁷⁷ Widenbauer (1936), S. 137.

- Werden reformpädagogische Ansätze für den Deutschunterricht im Deutsch-Schulbuch für die Realschule realisiert?
- Welches didaktische Modell, welche Vorstellung von Unterricht liegt dem Schulbuch zu Grunde?
- Welche Erkenntnisse sollen die Schüler durch das Schulbuch gewinnen?
- Ist das Schulbuch ein Lehrbuch, eine Materialsammlung, ein Arbeitsbuch oder eine Mischform?
- Ist das Schulbuch benutzerfreundlich gestaltet?
- Ermöglichen die Arbeitsaufträge in den Deutschbüchern reformpädagogische Methoden?
 - o Kinderorientierung, Problemorientierung, Erlebnisorientierung
 - o Selbsttätigkeit
 - o Variable Sozial-, Kommunikations- und Interaktionsformen
 - o Mündlichen Sprachgebrauch
 - o Einfühlen, emotionaler Umgang mit Themen, Empathie
 - o Individuelles Lernen, Differenzierung
- Inwiefern vermittelt das Schulbuch Fähigkeiten zur selbstständigen Aneignung und kritischen Auseinandersetzung mit Sachthemen?
- Wie lauten die konkreten Arbeitsanweisungen in den Deutschbüchern?
 - o Allgemein
 - o Im reformpädagogischen Kontext
- Ist die Darstellung der Themen im Schulbuch der Verständnisebene der Schüler angemessen?
- Werden die Interessen der Schüler angesprochen?
- Werden die Schüler motiviert, sich mit den im Schulbuch dargestellten Sachverhalten auseinander zu setzen?
- Welchen Spielraum erhält die Lehrkraft, im Unterricht reformpädagogische Methoden anzuwenden?
- Welche Hilfe bietet das Schulbuch für die Planung, Steuerung und den Ablauf des Unterrichts?
- Ist das Schulbuch für den Lehrer Informationsquelle oder Lernmedium?

Aus den soeben aufgeführten Teilfragen sollen nun Kategorien formuliert werden, die später die Grundlage für die Analyse der Schulbuchkapitel bilden. Hierzu werden die Kategorien drei großen Bereichen zugeordnet:

Zunächst werden Kategorien formuliert, die das Lehrwerk selbst betreffen, im Anschluss Kategorien, die sich auf das Verhältnis der Lehrkraft zum Schulbuch beziehen und abschließend solche, die das Verhältnis des Schülers zum Lehrwerk beleuchten. Hierdurch wird versucht den systematischen Überblick zu erleichtern.

Das Lehrwerk
Bezug zu reformpädagogischen Ansätzen
Dem Lehrwerk zu Grunde liegendes didaktisches Modell
Lehrbuch/Materialsammlung/Arbeitsbuch/Mischform
Benutzerfreundliche Gestaltung
Formulierung der Arbeitsanweisungen Allgemein Im reformpädagogischen Kontext
Anwendung reformpädagogischer Methoden: Kinderorientierung, Problemorientierung, Erlebnisorientierung Selbsttätigkeit Sozial-, Kommunikations- und Interaktionsformen Mündlicher Sprachgebrauch Einfühlen, emotionaler Umgang mit Themen, Empathie Individuelles Lernen, Differenzierung
Die Lehrkraft und das Lehrwerk
Spielraum der Lehrkraft für reformpädagogische Methoden
Hilfe für Planung, Steuerung und Ablauf des Unterrichts
Das Schulbuch - Informationsquelle oder Lernmedium des Lehrers
Der Schüler und das Lehrwerk
Erkenntnisgewinn beim Schüler durch das Schulbuch
Methodenkompetenz: Selbstständige Aneignung von Sachthemen
Kritische Auseinandersetzung mit Themen
Berücksichtigung der Verständnisebene der Schüler
Berücksichtigung der Interessen der Schüler
Motivation der Schüler für Fachthemen

9.2.2. Lehrerhandreichungen

- Welche Zielsetzungen verfolgen die Lehrerhandreichungen?
- Erhalten die Lehrkräfte Hinweise für die didaktisch-methodische Umsetzung der Lerninhalte im Unterricht?
- Werden reformpädagogische Methoden in den Lehrerhandreichungen thematisiert?
- Welchen Stellenwert nehmen reformpädagogische Ideen in den Lehrerhandreichungen ein?
- Werden die Lehrkräfte durch die Lehrerhandreichungen explizit zum Einsatz reformpädagogischer Konzepte im Unterricht angeregt?

9.2.3. Zeitschriften

- Welche reformpädagogischen und unterrichtspraktischen Hinweise erhalten die Deutsch-Reallehrer von ihrem Berufsverband?
- Auf welche Art und Weise werden allgemeine, reformpädagogische Ansätze in der Zeitschrift thematisiert und diskutiert?
- Welche Meinungsbildung erfolgt durch die Zeitschrift?
- Welche Haltung nimmt der Berufsverband zu reformpädagogischen Strömungen ein?
- Welcher Raum wird reformpädagogischen Themen im Vergleich zu anderen Themenschwerpunkten eingeräumt?
- Findet in der Zeitschrift schulpädagogische „Weiterbildung“ im Hinblick auf reformpädagogische Konzepte für den Deutschunterricht statt?

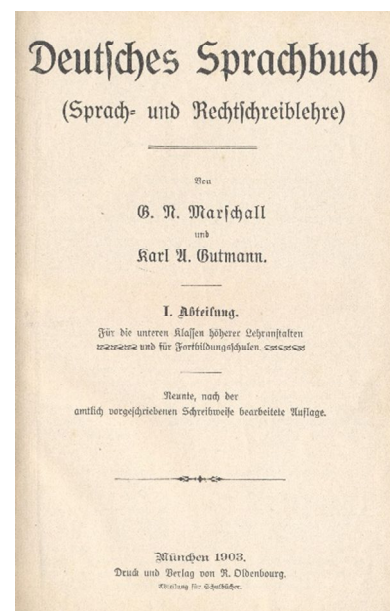
9.3. Die Analyse des Materials anhand der festgelegten Kategorien

9.3.1. Schulbücher

Für die Analyse der fünf Schulbücher anhand der formulierten Kategorien wird besonders auf die Formulierung der Aufgabenstellungen in den Büchern geachtet. Ein Hauptaugenmerk liegt außerdem auf der Häufigkeit des Vorkommens von Aufgaben im Vergleich zu Lehrtexten, deren Umfang und Verständlichkeit. Darüber hinaus ist aber auch interessant, auf welche Art und Weise neuer Stoff im Buch präsentiert und eingeführt wird. Abschließend soll für jedes Schulbuch ein Fazit formuliert werden, das nochmals die Relevanz reformpädagogischer Aspekte zusammenfasst.

Marschall/Gutmann: „Deutsches Sprachbuch“ (1903)

Bei Marschall und Gutmanns Lehrwerk „Deutsches Sprachbuch“ ist zunächst festzustellen, dass es sich um eine Mischform aus Lehrbuch und Materialsammlung handelt, da zahlreiche Aufgaben zur Verfügung gestellt werden, Wörterlisten vorhanden sind, aber auch auf Übungen großer Wert gelegt wird. Die beiden Autoren kennzeichnen die Aufgaben allerdings nicht explizit. Sie sind oft im Fließtext enthalten, so dass sie leicht übersehen werden, was die Benutzerfreundlichkeit einschränkt. Lediglich die Abkürzung „Aufg.“ ist ihnen vorangestellt. (Vgl. Abb.: Marschall/Gutmann, I. Abteilung, S. 4/5).³⁷⁸



Teilweise sind aber auch ganze Kapitel ausschließlich mit Übungsstoff/Übungsaufgaben eingefügt und auch deutlich gekennzeichnet. In jedem Fall bemüht sich das Buch allgemein um eine übersichtliche Gestaltung, indem eine Nummerierung mit römischen und arabischen Ziffern und Buchstaben erfolgt.

Erstaunlich ist, dass die Autoren in der I. Abteilung besonders im ersten Hauptkapitel der „Satzlehre“ zunächst Musterbeispiele als „Grundlagen“ angeben, und erst in einem zweiten Schritt daraus die Regeln und Paragraphen ableiten.

³⁷⁸ Nachfolgend wird wiederholt aus den einzelnen Schulbüchern und Lehrerhandreichungen zitiert. Hierbei wird auf das Einfügen einer Fußnote verzichtet, vielmehr erfolgt stets die Angabe des Autors und der Seite des zitierten Abschnitts in Klammern um den Lesefluss zu verbessern.

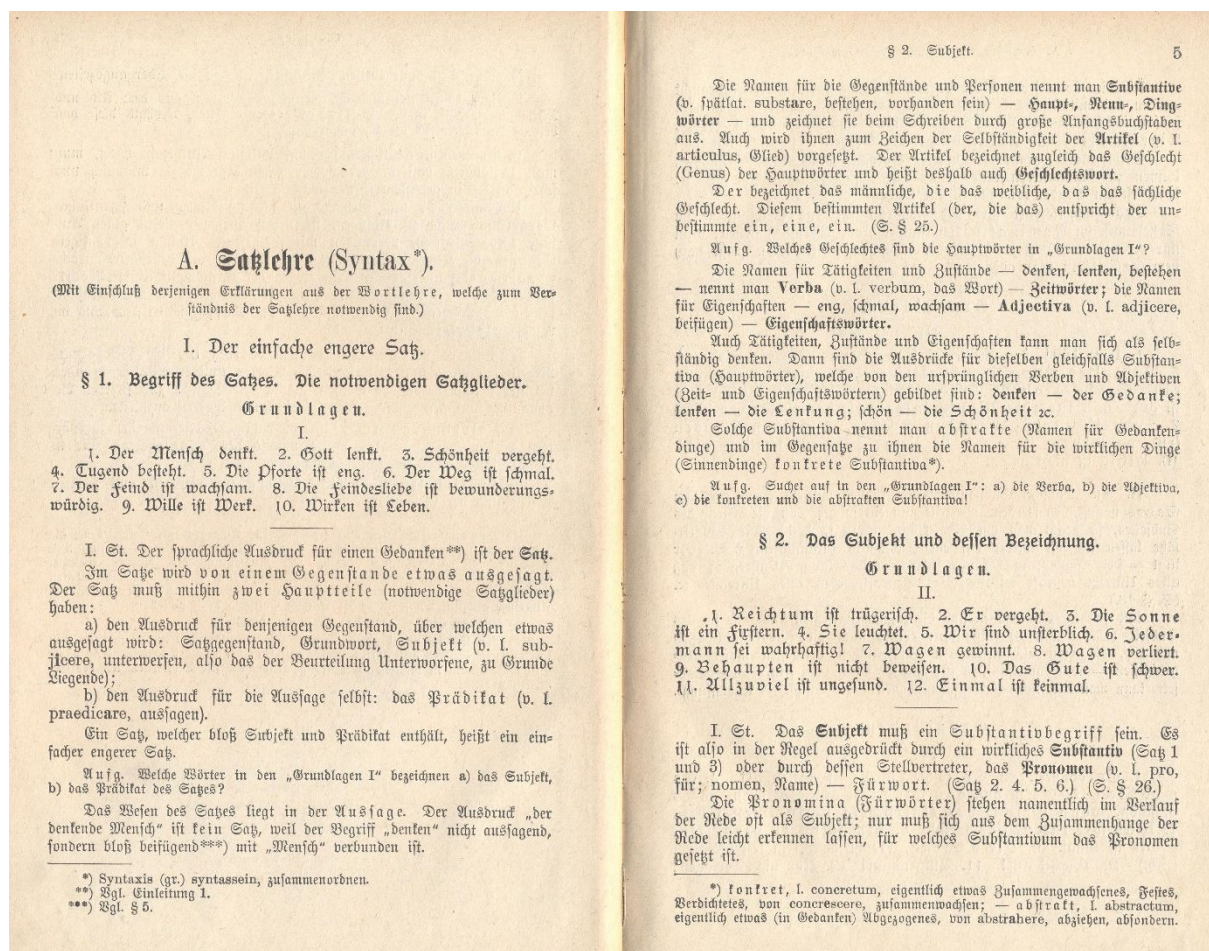


Abb. 32: Marschall/Gutmann, I. Abteilung, S. 4/5

Diese Anordnung ermöglicht es dem Lehrer, den Unterrichtsstoff gemeinsam mit den Schülern zu entwickeln – wie dies bereits im Vorwort als beabsichtigte, methodische Vorgehensweise angekündigt wird. Eine Hilfe für die Planung und den Ablauf des Unterrichts bieten die Aufgabenstellungen allerdings nicht (von den allgemeinen methodischen Hinweisen im Vorwort abgesehen). Durch die klare Struktur des Themas erhält der Lehrer jedoch Orientierung, um selbst den Unterrichtsstoff inhaltlich zu durchdringen. Bei den Aufgabenformulierungen ist zu beobachten, dass sie oft sehr einfach, als W-Fragen oder Aufforderungen verfasst sind, beispielsweise: „Welches Geschlechtes sind die Hauptwörter in ‚Grundlagen I‘?“ (S. 5) oder „Suchet aus in den ‚Grundlagen I‘: a) die Verba, b) die Adjektiva, c) die konkreten und die abstrakten Substantiva!“ (S. 5). In den Kapiteln, die ausschließlich Übungsaufgaben beinhalten, z. B. der Anhang auf Seite 24 formulieren die Autoren auch weit komplexere Aufgabentypen. So sollen beispielsweise an insgesamt zehn Sätzen zwei umfangreiche Aufgaben bearbeitet werden, die folgendermaßen lauten:

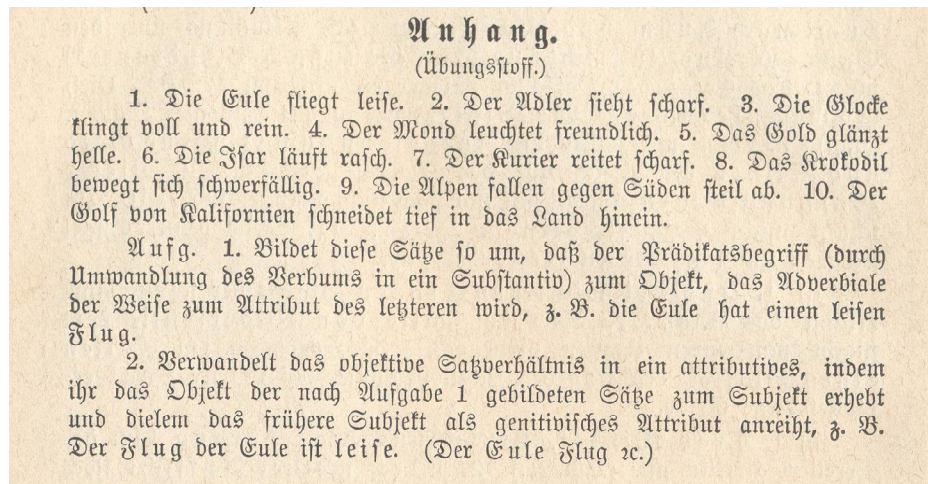


Abb. 33: Marschall/Gutmann, I. Abteilung, S. 24

Diese Aufgabenstellung setzt voraus, dass Fachbegriffe beherrscht werden und bereits erworbenes Wissen angewandt werden kann. Die Art der Formulierung der Aufgaben gibt keine Sozialform vor, in der die Schüler arbeiten sollen, so dass diese Entscheidung dem Lehrer obliegt und keine zuverlässige Aussage über die Unterrichtspraxis anhand der Schulbücher möglich ist. Durch Bemerkungen, abgekürzt mit „Bem.“ werden einzelne Themen noch inhaltlich vertieft oder auf andere Kapitel verwiesen, die sich thematisch passend mit einem weiteren Teilbereich beschäftigen. Am Ende der Hauptkapitel „Satzlehre“ und „Wortlehre“ befinden sich jeweils eine „Systematische Übersicht“, in der nochmals alle wichtigen Regeln in knapper Form zusammengefasst werden, mit Verweis auf die jeweiligen Paragraphen, in denen sie behandelt werden.

Im zweiten Teil, der „Wortlehre“ werden Aufgaben teilweise freier gestellt. So heißt es bei den Aufgaben beispielsweise „Schreibe nieder: 12 Eigennamen, 12 Gattungsnamen, 12 Sammel- oder Mengennamen und 12 Stoffnamen.“ (S. 43); „Anwendung dieser Wörter in Sätzen.“ (S. 46; S. 57, S. 75, S. 91) oder „Suchet aus folgenden Wurzelverben 1. Stammsubstantiva, 2. Stammadjektiva, 3. Stammverba zu bilden: (...).“ (S. 73) (Es werden insgesamt 44 Verben angefügt). Solche Aufgabenstellungen fordern durchaus eine gewisse Kreativität, einen Einfallsreichtum und Eigeninitiative des Schülers, der aufgefordert ist, sein theoretisch erworbenes Wissen in der Praxis, in eigenen Formulierungen anzuwenden, zu vernetzen und selbstständig zu üben. Teilweise ist die Lösungsmöglichkeit für die Schüler durch die Aufgabenstellung klar definiert und eng gefasst, oft ist nur eine Lösung richtig, bei einer nicht unerheblichen Zahl ist aber auch ein kreativer, eigener Lösungsweg möglich, der viele verschiedene Ergebnisse zulässt.

So kann jeder Schüler nach seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten zum Beispiel schwere oder einfachere Sätze bilden. Besonders im Kapitel „Wortbildung“ ist die Anzahl der Aufgaben groß, oft wird nach einer knappen, theoretischen Regeleinführung gleich mit Übungen fortgefahren. Bemerkenswert ist, dass bei der Wortlehre weniger konsequent auf die eigene Entwicklung der Regeln durch die Schüler anhand von Beispielen geachtet wird.

Im dritten Hauptkapitel der „Rechtschreiblehre“ ist schließlich sogar eine Aufgabe zu finden die explizit „als Selbstbeschäftigung“ ausgewiesen ist (S. 89), indem der Schüler Wörter zur Einprägung der Rechtschreibung in Sätzen anwenden, bzw. ein Diktat durchführen soll. Genauere Ausführungen zu dieser Methode fehlen allerdings. Insgesamt fällt auf, dass im Bereich der Rechtschreibung Regeln anhand umfangreicher Beispiele vorgestellt werden und der Schüler zu vielen Übungen angehalten wird.

Die II. Abteilung unterscheidet sich von der I. was den Aufbau und die Struktur anbelangt, kaum. Den Übungsaufgaben wird allerdings mehr Aufmerksamkeit geschenkt, indem am Ende von Kapiteln umfangreiche Übungen angefügt sind (S. 12, S. 19, S.65 – 75!, S. 87 – 89). Hierbei ist bemerkenswert, dass die Übungen auch inhaltlich Neues vermitteln, so beschäftigt sich die Übungsaufgabe auf Seite 12 beispielsweise mit der Völkerwanderung. Anhand der Aufgaben sollen somit nicht nur erworbenes grammatikalisches Wissen angewandt, sondern auch neue Themen aus anderen Fächern (in diesem Fall aus dem Fach Geschichte) dargestellt werden. Auf diese Weise wird das Interesse der Schüler an fächerübergreifenden Themen gefördert und diese eventuell motiviert, sich damit zu beschäftigen. Darüber hinaus knüpft das Deutsch-Lehrwerk an die Lebenswelt der Schüler an, wenn beispielsweise bekannte Sprichwörter und Redewendungen oder Textpassagen von namentlich erwähnten Schriftstellern die Grundlage der Regelentwicklung oder Aufgaben bilden. Außerdem findet man in die Regeldarstellung eingefügt, an die Schüler gerichtete Fragen, z. B. „Warum können folgende Objektsätze nicht verkürzt werden?“ oder „Warum ist bei folgenden Objektsätzen die Verkürzung zufällig?“ (S. 40). Diese sind nicht explizit als Aufgaben oder Fragen gekennzeichnet, belegen aber, dass der Schüler als eigenständig denkendes Individuum ernst genommen wird, und nicht als reiner Rezipient, sondern als Akteur am Unterricht teilnehmen soll. Die Zahl der Übungen in der „Wortlehre“ nimmt stark ab. Wenn Aufgaben vorkommen, knüpfen diese an bereits bekannte Aufgabentypen an, wenn es beispielsweise heißt:

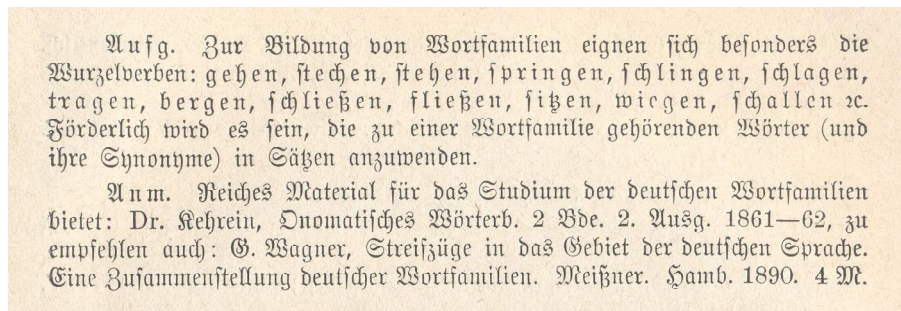


Abb. 34: Marschall/Gutmann, II. Abteilung, S. 143.

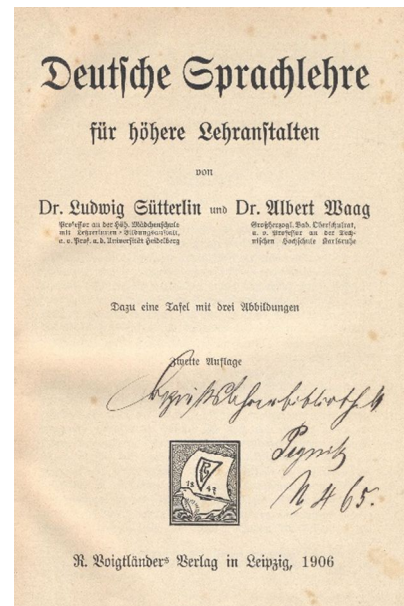
Interessant ist zudem, dass sich eine Wörterliste von Lehnwörtern (in Form eines Wörterbuchs) mit ihren Bedeutungen in diesem Lehrwerk befindet, die immerhin einen Umfang von fast 20 Seiten hat (S. 143 – 165). Aufgaben zu dieser Wörterliste gibt es allerdings keine. Möglicherweise geht die Anlage der I. und II. Abteilung des Lehrwerks davon aus, dass die älteren Schüler, die mit der II. Abteilung arbeiten, mehr Eigenverantwortung im Hinblick auf Übung und Anwendung von Wissen zeigen, so dass die Anzahl der Aufgaben reduziert werden kann.

Zusammenfassend kann zu Marschall und Gutmanns Lehrwerk „Deutsches Sprachbuch“ festgehalten werden, dass sich die Autoren durchweg um zahlreiche Beispiele und Übungsaufgaben bemühen. Der Schüler soll die Lerninhalte verstehen und selbst anwenden können, ganz im Sinne der Reformpädagogik werden Selbstständigkeit, Schülerorientierung und Differenzierung durchaus berücksichtigt. Aufgabenstellungen, die eine Eigeninitiative und Kreativität der Schüler fordern, sind selten, aber dennoch vereinzelt vorhanden. Insgesamt orientiert sich das Werk eher an traditionellen Aufgabenformulierungen, die oft nur wenig Spielraum für eigene Schöpfungen der Schüler lassen. Die Wahl der Sozialform obliegt allein dem Lehrer, ob er darin abwechselt, bleibt Spekulation. Nichtsdestotrotz beabsichtigt das Lehrwerk beim Schüler einen großen Erkenntnisgewinn zu erreichen, wobei stets seine Verständnisebene berücksichtigt wird und die Übungstexte fächerübergreifende Themen beinhalten, die den Horizont der Schüler erweitern.

Sütterlin/Waag: „Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten“ (1906)

Das gesamte erste Kapitel, die „Lautlehre“ beschäftigt sich mit den Themen: I. Die Hervorbringung der Laute im allgemeinen, II. Die vorhandenen Laute, sowie III. Der Lautwandel im Deutschen. Den Autoren ist offensichtlich wichtig, der eigentlichen Behandlung der grammatischen Themen die Grundlage der Sprache, die Lautlehre, voranzustellen. Im zweiten Teil wird die Wortlehre, im dritten die Satzlehre behandelt.

Auch dieses Lehrwerk bemüht sich um eine übersichtliche Darstellung und Benutzerfreundlichkeit, die durch eine fortlaufende Nummerierung mit arabischen Ziffern am Seitenrand und durch eine thematische Gliederung mit römischen und arabischen Ziffern sowie Buchstaben gewährleistet werden soll. Es handelt sich jedoch um ein reines Lehrbuch, das die einzelnen Themen in der Theorie behandelt, ohne Übungen oder Aufgaben für den Schüler vorzusehen. Jedoch bietet das Lehrwerk vertiefende Aspekte zu einzelnen Themen, die durch eine kleinere Schriftgröße gekennzeichnet sind. Auf Grund des Fehlens von Aufgabenstellungen kann keine Aussage über den Einsatz des Lehrwerks im Unterricht durch den Lehrer gemacht werden. Ein klares didaktisches Modell oder der Bezug zu reformpädagogischen Ansätzen ist nicht erkennbar, vielmehr obliegt es allein der Entscheidung der Lehrkraft in welcher Form sie das Schulbuch im Unterricht einsetzt, welche ergänzenden Übungen bei den einzelnen Themen durchgeführt werden, auf welche Art sie das Buch bei der Planung des Unterrichts berücksichtigt. Es sind durchaus passende Beispiele zur Veranschaulichung der Theorie angeführt, die Schüler werden durch die Anordnung allerdings nicht motiviert, diese zu analysieren und daraus Regeln abzuleiten, Regelsätze werden vielmehr zunächst angegeben, die Beispiele als Ergänzung und zur Veranschaulichung hintangestellt.



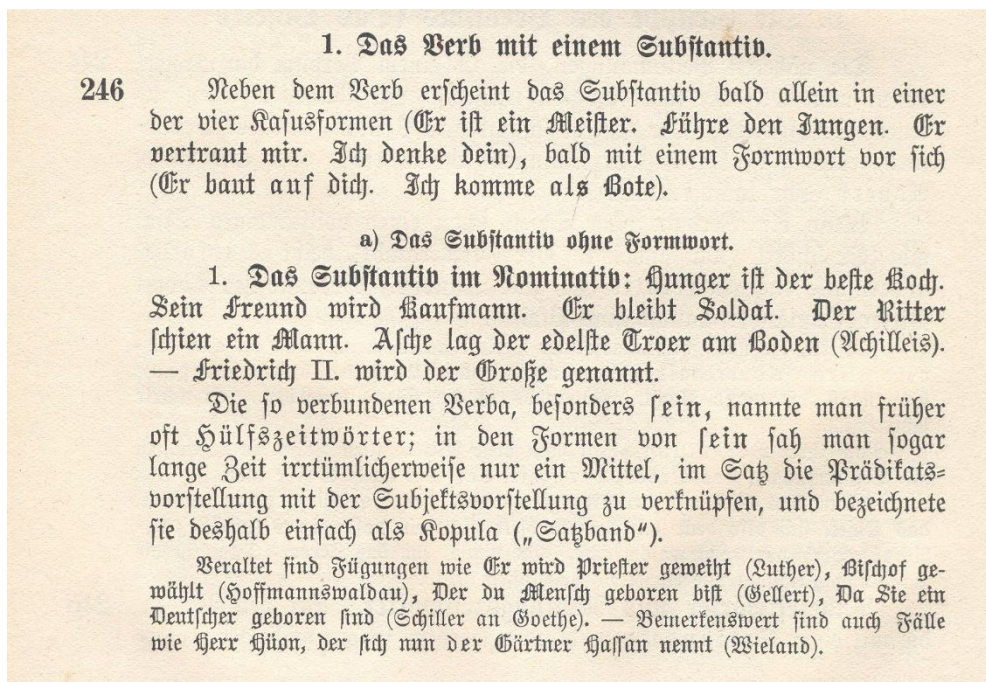


Abb. 35: Sütterlin/Waag, S. 160.

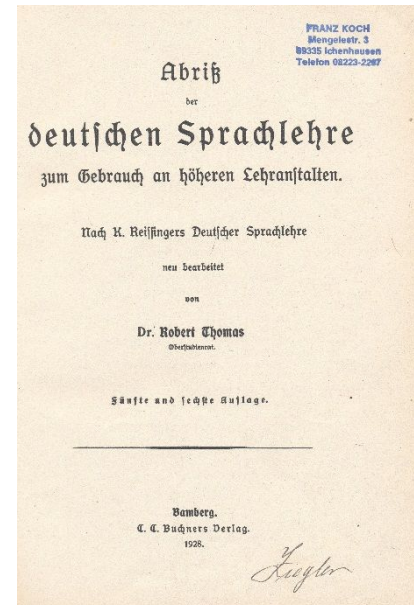
Hierbei ist festzuhalten, dass die Beispiele teilweise Texten deutscher Dichter entnommen sind, oft allerdings nur satzweise, so dass kein größerer, inhaltlicher Zusammenhang zu Werken der deutschen Literatur hergestellt werden kann. Dieses Buch lässt nicht erkennen, dass Schüler sich mit Themen kritisch auseinander setzen sollen oder Methodenkompetenz erwerben, indem sie sich Themen selbstständig aneignen. Die Verständnisebene der Schüler findet zwar Berücksichtigung, d. h. die Beispielsätze sind dem Schülerniveau angepasst, ihre Interessen tangieren sie allerdings weniger.

Insgesamt kann zur „Deutschen Sprachlehre für höhere Lehranstalten“ von Sütterlin und Waag festgehalten werden, dass die Verwirklichung reformpädagogischer Ansätze nicht erkennbar ist. Didaktisch-methodisch enthält das Lehrwerk keine Hinweise, ebenso fehlen Übungen und Aufgaben für die Schüler. Die Verantwortung für das Anwenden der Lerninhalte in Beispielen liegt bei der Lehrkraft, Hilfestellungen für ein Vorgehen erhält sie nicht. Das Lehrwerk beabsichtigt die Vermittlung grammatikalischen Wissens an die Schüler, dies erfolgt in Form von Erklärungen im Fließtext, wobei auf Fachbegriffe Wert gelegt wird. Ohne Frage kann es auch für die Lehrkraft Informationsquelle und Lernmedium sein.

Thomas: „Abriß der deutschen Sprachlehre“ (1928)

Als drittes Werk soll der „Abriß der deutschen Sprachlehre“ analysiert werden. Es wird an dieser Stelle eingefügt, da es – wie die vorangegangenen Lehrwerke – nach Themen, nicht nach Klassen aufgebaut ist. Daher scheint es sinnvoll, dieses Schulbuch hier anzufügen, wenngleich es chronologisch gesehen erst nach Küffner/Dorner/Krell (1925) analysiert werden dürfte.

Der Abriss gliedert sich in drei große Themenblöcke: Laut- und Formenlehre, Satzlehre und Wortkunde. Jedes Oberthema wird nochmals in Teilthemen untergliedert, die mit Großbuchstaben angegeben sind, wobei eine weitere Untergliederung in einzelne Paragraphen vorliegt. Durch den Aufbau jeder Seite achtet der Autor auf größtmögliche Übersichtlichkeit, wobei wichtige Begriffe durch einen Fettdruck zusätzlich hervorgehoben werden. Das Buch erweckt den Eindruck, als wäre – wann immer möglich – auf Fließtext verzichtet worden und einer Gliederung in Absätze mit Aufzählungen der Vorzug gegeben, dies erhöht die Benutzerfreundlichkeit. Zu einzelnen Themen sind Anmerkungen (Anm., kleinere Schriftgröße) ergänzt und Besonderheiten werden aufgelistet, die eine vertiefte Stoffbehandlung ermöglichen. Es erscheint wichtig, dass die Schüler nicht nur den Unterrichtsstoff vermittelt bekommen, sondern auch den Hintergrund grammatikalischer Phänomene verstehen, wenn es beispielsweise heißt:



*Anm. Ursprünglich wies der Vokalwechsel größere Mannigfaltigkeit auf; im Imperfekt wurde nämlich die Mehrzahl mit einem anderen Ablaut gebildet als die 1. und 3. Person der Einzahl, von diesem Ablaut der Mehrzahl wurde dann der Konjunktiv des Imperfekts wenn möglich durch Umlaut gebildet (ich hand – wir bunden – ich bünde; ich half – wir hulfen – ich hülfe; ich reit – wir riten – ich rite). Im Nhd. hat der Ind. Imperf. nur noch einen Ablaut, und zwar hat bald die Einzahl bald die Mehrzahl ihren Vokal durchgesetzt. Spuren des alten Sprachgebrauchs liegen vor in der Mehrzahl wir wurden gegenüber der Einzahl ich ward, in dem Reim: Wie die Alten jungen (= sangen), so zwitschern die Jungen, und in einigen Konjunktiven der Vergangenheit: ich hülfe, stürbe, verdürbe, würbe, würfe (neben ich half, starb, verdarb, warb, warf). Andere Konjunktive der Vergangenheit sind dem Stammvokal des Partizips der Vergangenheit angeglichen, so: ich beföhlte, begönne, gewönnne, gölte, fchölte, fchwömmte.

Abb. 36: Thomas, Abriß, S. 35.

Auch dieses Lehrwerk ist ausschließlich ein Lehrbuch. Es enthält keine Aufgaben und Übungen für die Schüler und keine Hinweise für den Gebrauch im Unterricht. Die einzelnen Themen werden an aussagekräftigen Beispielen dargeboten, z. B. wenn zu den Umstandsangaben und Adverbialen zu lesen ist:

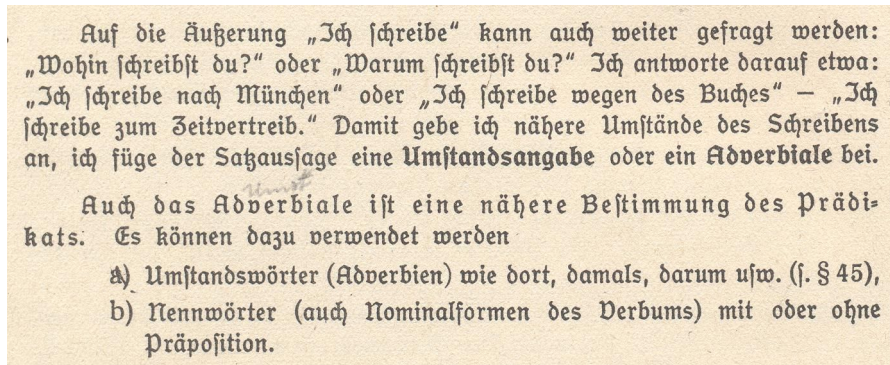


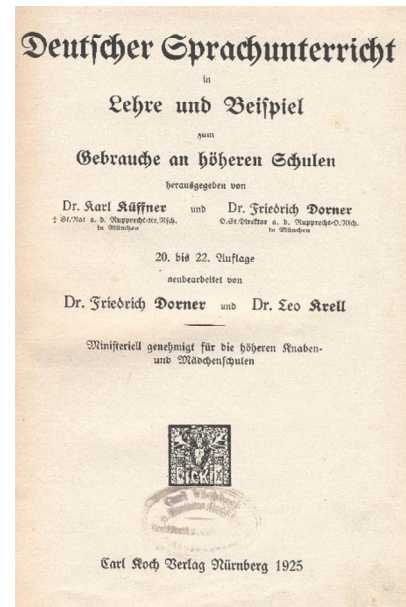
Abb. 37: Thomas, Abriß, S. 52.

Die Anlage des Buches ermöglicht allerdings keine selbstständige Erarbeitung von Themen durch die Schüler. Inwiefern der Lehrer die zahlreichen Beispiele als Übungsgrundlage für seine Schüler eingesetzt hat und ob reformpädagogische Methoden zur Anwendung kommen, bleibt Spekulation.

Die Konzeption des Lehrwerks belegt, dass der Autor großen Wert auf eine umfangreiche Information des Schülers legt. Methodenkompetenz, im Sinne einer selbstständigen Aneignung von Sachthemen oder einer kritischen Auseinandersetzung mit einem Thema auch über die Schule hinaus, kann mit Hilfe des Buchs nicht erworben werden.

Küffner/Dorner/Krell: „Deutscher Sprachunterricht in Lehre und Beispiel zum Gebrauch an höheren Schulen“ (1925)

Das Lehrwerk ist nach Klassenstufen gegliedert, jede Klassenstufe beschäftigt sich mit der Wort- und Satzlehre, in einzelnen Klassenstufen kommen weitere Themenschwerpunkte hinzu, beispielsweise in der III. Klasse Lehnwort und Fremdwort, in der IV. Klasse die Lautlehre und Fremdwörter während in Klasse V die Wortbildung, die Sprachreinheit unseres Wortschatzes, der Bedeutungswandel und die Formel- und Bildersprache behandelt werden. Das Schulbuch ist ein Lehr- und Arbeitsbuch, das neben der grammatischen Theorie zahlreiche Aufgaben für die Schüler zur Verfügung stellt. Die Aufgaben sind je Kapitel fortlaufend nummeriert und beziehen sich immer auf den vorangegangenen Stoff, so lautet Aufgabe 1 beispielsweise:



Aufgabe 1. Bidder, Ratte, Gitter, Vetter, Hütte, Pappel, Toppe, Schimmel, Kartoffel, Mutter, Quelle, Pfarrer, Pfennig, Rinne, Klammer, Trommel, Schiff, Stall, Schwamm, Schlosser, Hammer.
a) Schreibe die Namen für Personen, Tiere, Sachen heraus! b) Setze den bestimmten Artikel vor die Hauptwörter und ordne sie nach ihrem Geschlecht! c) Bilde darüber kurze Sätze!

Abb. 38: Küffner/Dorner, S. 4

Erstaunlich ist, dass auch an Stoffwiederholung gedacht wird, so fasst zum Beispiel Aufgabe 11 den zuvor behandelten Unterrichtsstoff zusammen, indem es heißt:

Aufgabe 11. Wiederholung.
Der Weinstock entstammt dem warmen Asien. Der Stamm erreicht fast die Stärke eines Baumes, die Reben aber sind so dünn, daß sie nicht einmal die leichte Last der Trauben tragen können. Die Blüten sind unscheinbar; dichte Blätter verdecken sie fast ganz. Die Frucht ist die wohlbekannte gelbe oder blaue Beere, die den köstlichen Saft enthält. Der Weinstock hat gefährliche Feinde; dieselben zerstören Wurzel und Blätter, auch der reifen Beere stellen zwei- oder vierfüßige Schlecker nach.
Bestimme den Artikel, ferner das Substantiv nach Fall, Zahl und Geschlecht und suche die Adjektive heraus! Beispiel: Der (best. Art.) — Wer oder was? der Weinstock (Subst. und zwar Nom. Sing. Mask.) — warm (Adj.).

Abb. 39: Küffner/Dorner, S. 6

Dadurch, dass die Aufgaben mit ihrer jeweiligen Nummer fett hervorgehoben und eingerückt sind, wird der Überblick erleichtert und das Lehrwerk ist benutzerfreundlich gestaltet, indem die Übungen direkt zu erkennen sind. Die Formulierung im Singular lässt darauf schließen, dass die Aufgaben in Einzelarbeit durchgeführt werden sollen. Ob dies in der Unterrichtspraxis der Fall ist, bleibt spekulativ.

Auffallend ist, dass die Übungen oft alltägliche Texte als Grundlage haben. So finden sich ein Einladungsschreiben, anhand dessen Person und Zahl der Zeitwörter bestimmt werden sollen (Aufgabe 16, S. 8), ein Text über die Ferien, der im Futur wiedergegeben werden soll (Aufgabe 18, S. 9), ein Brief, in dem die Adverbiale erfragt und bestimmt werden müssen (Aufgabe 37, S. 14) oder eine Fabel, mit der Aufgabe, die Zeitformen zu bestimmen (Aufgabe 62, S. 29). Aber auch Sachtexte sind vorhanden, beispielsweise einer über die Stadt Nürnberg, in dem „sein, haben, werden“ nach Person, Zahl und Zeit bestimmt werden sollen (Aufgabe 63, S. 30) oder über das Eichhörnchen, bei dem die Schüler die Präpositionen mit dem richtigen Kasus verbinden müssen (Aufgabe 86, S. 39). Diese Aufgabenstellungen entsprechen der Verständnisebene der Schüler und sind lebensnah gewählt, da sie die Erlebniswelt der Jugendlichen tangieren und eine Verbindung zu ihrem Alltag herstellen. Dies ist motivierend und die fächerübergreifenden Themen regen zu einer weiterführenden Beschäftigung an.

Das Hauptaugenmerk des Lehrwerks liegt augenscheinlich auf ausführlichen Übungsphasen der Schüler. Hierbei nehmen die Aufgaben in ihrer Summe oft mehr Platz auf einer Seite ein, als die Theorie. Dadurch, dass häufig ein Beispiel als Musterlösung beigelegt wird, ist die selbstständige Übungsphase problemlos zu bewältigen, da die Schüler veranschaulicht bekommen, wie die Aufgabe zu lösen ist. Neben sehr eng gefassten Aufgabenstellungen sind auch solche zu finden, die die eigene Kreativität der Schüler bei der selbstständigen Formulierung von Sätzen fordern. So lautet Aufgabe 52 (S. 21) „(...) Wende diese Wörter in Sätzen so an, daß jedes Wort einmal als Adjektiv, das nächstmal als Adverb erscheint.“ Grundsätzlich fordern eigene Formulierungen die Selbsttätigkeit des Schülers immer mehr, als vorgefertigte Sätze, die verändert werden sollen.

Während in der I. Klasse alle Aufgaben schriftlich festgehalten werden müssen, ist beispielsweise bei Aufgabe 4 der II. Klasse oder Aufgabe 6 der III. Klasse ausdrücklich „mündlich“ in Klammern vermerkt. Es entsteht der Eindruck, als werde in diesem Schulbuch dem Mündlichen im Vergleich zu anderen Lehrwerken mehr Platz zugestanden.

Auch bei den Aufgaben der II. Klasse wird auf Wiederholungen großer Wert gelegt, in der II. Klasse wird allerdings neben dem gerade behandelten Stoff auch der von Klasse I. wiederholt. Dadurch können die Schüler ihr Wissen besser vernetzen und bereits Gelerntes wird durch die Wiederholung gefestigt. Die Aufgaben sind häufig als offene Fragen formuliert:

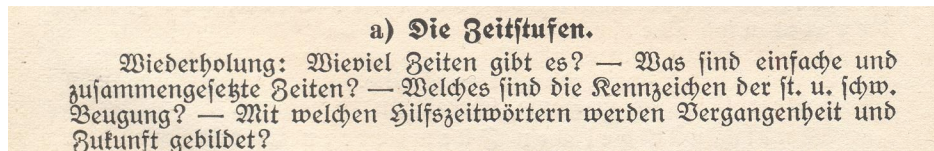


Abb. 40: Küffner/Dorner, S. 50

Dies deutet auf eine mündliche Wiederholung hin, ohne dass dies jedoch explizit angegeben ist.

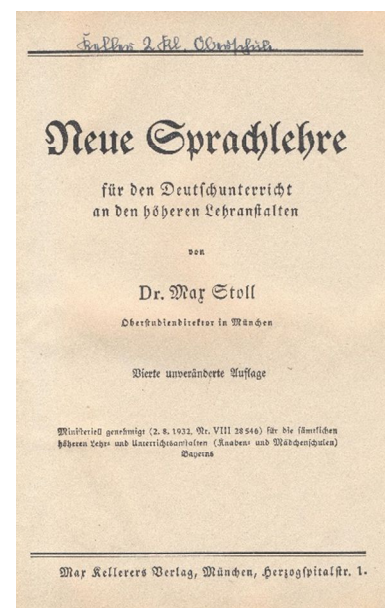
Das Kapitel für die III. Klasse beginnt sofort mit einer Wiederholungsübung. Dadurch wird die Kontinuität bei der Arbeit mit dem Buch gewährleistet und ein Anknüpfen an den Stoff der vorangegangenen Klassen garantiert. Merksätze, die mit dem Wort „Merke“ gekennzeichnet sind, lenken die Aufmerksamkeit nochmals explizit auf wichtige Regeln. In der IV. und V. Klasse steigt nicht nur das Niveau der Aufgaben, sondern teilweise auch deren Umfang erheblich. So findet man nicht selten Aufgaben, die sich über eine ganze Seite erstrecken (S. 124 f.). Auch das Anforderungsniveau steigt, so sind beispielsweise Aufgaben zu finden, in denen die argumentative Meinung des Schülers eingefordert wird, wenn Aufgabe 12 der IV. Klasse (S. 128) zum Beispiel fragt, ob es so bleiben müsse, dass immer mehr Fremdwörter im Deutschen verwendet werden, obwohl „Verdeutschungen“ existieren, oder wenn Aufgaben einen Nachweis (V. Klasse, Aufgabe 19, 21 - 23, S. 151 f.), einen Vergleich (V. Klasse, Aufgabe 20, S. 151) oder eine Anwendung und Erklärung (V. Klasse, Aufgabe 32, S. 154) fordern. Durch diese veränderten Übungen wird deutlich, dass den Schülern mehr zugetraut wird, bzw. dass sie mit verschiedenen Aufgabentypen souveräner umzugehen gelernt haben. Außerdem fordern diese Aufgabentypen die Schüler auf, sich mit Themen kritisch auseinanderzusetzen, da eine Stellungnahme in der Regel voraussetzt, das Thema voll erfasst und durchdrungen zu haben. Wenngleich der Umfang und die Schwierigkeit der Aufgaben wachsen, sinkt doch die Anzahl, besonders in der IV. Klassenstufe (I. Klasse – 88 Aufgaben, II. – 68, III. – 51, IV. – 14! und V. – 40 Aufgaben). Dies mag mit den behandelten Themen zusammenhängen, da die Lautlehre in Klasse IV. weniger Übungen sinnvoll erscheinen lässt.

Zusammenfassend kann zu diesem Lehrwerk festgehalten werden, dass es durch die immens große Zahl an Aufgaben den Schwerpunkt auf selbstständiges Üben der Schüler legt. Es ist benutzerfreundlich gestaltet und lässt vereinzelt Spielraum für mündlichen Sprachgebrauch und Selbstständigkeit, wenn beispielsweise Sätze selbst formuliert werden müssen. Dies ermöglicht auch Ansätze von individuellem Lernen und Differenzierung, indem je nach Können und Wissen der Schüler Sätze auf unterschiedlichem Niveau verfasst werden. Das Buch ist dem Lehrer durch den reichen Fundus an Übungen eine große Hilfe bei der Planung des Unterrichts. Ob reformpädagogische Methoden Anwendung finden, lässt das Schulbuch offen, darüber entscheidet allein die Lehrkraft. Im Lehrwerk sind bei den meisten Aufgaben weder Methoden, noch Sozialformen angegeben. Der Erkenntnisgewinn durch den Schüler liegt besonders in der Anwendung des sehr knapp dargebotenen, theoretischen Themas. Hierbei werden die Interessen und die Verständnisebene des Schülers berücksichtigt und er durch jugendgerechte und alltagsnahe Texte motiviert, sich auch weiterhin mit Fachthemen aus verschiedenen, fächerübergreifenden Bereichen zu befassen. Es ist überaus beeindruckend, wie abwechslungsreich die einzelnen Aufgaben gestaltet sind: Umformung von Sätzen, Ergänzung von Lücken oder eigene Begründungen zu Sachverhalten fordern die Schüler immer wieder aufs Neue heraus und belegen, dass die Autoren bemüht sind, die Motivation der Schüler und den Spaß am Üben aufrecht zu erhalten.

Stoll: „Neue Sprachlehre“ (1933)

Den Abschluss der Analyse der Lehrwerke aus der Zeit vor 1933 bildet die „Neue Sprachlehre“ von Oberstudienleiter Dr. Max Stoll. Der Lehrstoff ist nach Klassenstufen gegliedert, wobei bei jeder Klasse nochmals inhaltlich untergliedert wird. Bereits am Inhaltsverzeichnis ist erkennbar, dass stofflich eine deutliche Steigerung von der I. bis zur V. Klasse stattfindet.

Während sich der Lehrstoff der I. Klasse mit der Laut- und Sprechlehre, den Wortarten, den Satzteilen und der Wortlehre beschäftigt, kommt in Klasse II die Satzlehre hinzu und es findet eine Wiederholung und Vertiefung der Wortlehre statt. In Klasse III liegt der Schwerpunkt bei der Satzlehre, in der IV. Klasse setzen sich die Schüler mit Sprachgeschichte, dem Lautwandel und Mundarten auseinander.



In Klasse V werden unter der Überschrift „Der Reichtum des Wortschatzes“ Namen, die Bedeutungslehre, Lehn- und Fremdwörter behandelt. Zwei Anhänge enthalten schließlich Informationen über die Verslehre und Dichtungsarten und die Verdeutschung der fremden Fachwörter.

Jedes Stoffgebiet wird zunächst theoretisch besprochen. Bevor die Regeln allerdings dargeboten werden, sollen die Schüler diese anhand von Beispielen und passend formulierten Fragen dazu selbst ausarbeiten. So wird „Die Satzbeifügung (Attribut)“ im Kapitel „Der erweiterte Satz“ (S. 19) beispielsweise folgendermaßen erarbeitet:

II. Der erweiterte Satz.

1. Die Satzbeifügung (Attribut).

—	Zähne	schmerzen
—	Eisen	ist heiß
Die Blüte	—	ist blau

2*

20

C. Die wichtigsten Satztheile.

Sind diese Sätze nach der Sprachlehre richtig? Ja. Warum?
Bestimme die Satztheile!

Sind die Sätze dem Sinne nach ganz klar? Nein.
Es ist nicht richtig, daß alle Zähne schmerzen.
Es ist nicht richtig, daß Eisen immer heiß ist.
Es ist nicht richtig, daß jede Blüte blau ist.

Welche Wörter sind also zu wenig bestimmt. Zu welcher Wortart gehören sie? Frage nach dem fehlenden Teile des Satzes! (Was für ein?) Füge zu dem Hauptwort ein passendes Wort hinzu, damit der Satz einen Sinn gibt.

Abb. 41: Stoll, S. 19 f.

Durch diese Art der Einführung in ein neues Thema sind die Schüler selbst gefordert, dieses inhaltlich zu durchdringen und selbstständig Regeln abzuleiten. Erst nach diesem Arbeitsschritt präsentiert das Buch formulierte Regeln und Leitsätze.

Hierbei achtet der Autor stets auf eine übersichtliche Darbietung, durch die Gliederung mit arabischen Buchstaben und Ziffern. Außerdem werden alle wichtigen Begriffe fett hervorgehoben. Die benutzerfreundliche Darstellung wird noch dadurch verbessert, dass das Lehrwerk gut erkennbar zwischen Wiederholung, Übung und Merksätzen unterscheidet.

Diese Begriffe kennzeichnen jeweils die einzelnen Abschnitte und erleichtern die Übersicht. Die Übungen sind fortlaufend nummeriert und nehmen viel Raum im Lehrwerk ein, so umfassen sie nicht selten dem Umfang nach eine ganze Seite.

Bei der Analyse der Aufgaben fällt auf, dass die Schüler viel Eigeninitiative zeigen sollen und ihnen durch die Aufgabenstellung ein gewisser Freiraum zugestanden wird. So beispielsweise bei Übung 14 (S. 12), sie lautet: „Aufsatz: Die Blütenpracht des Frühlings (Gestalt, Farbe, Duft der Blumen und Blüten)! Wähle immer die passenden Eigenschaftswörter!“ In der zweiten Klasse fordert eine vergleichbare Aufgabe:

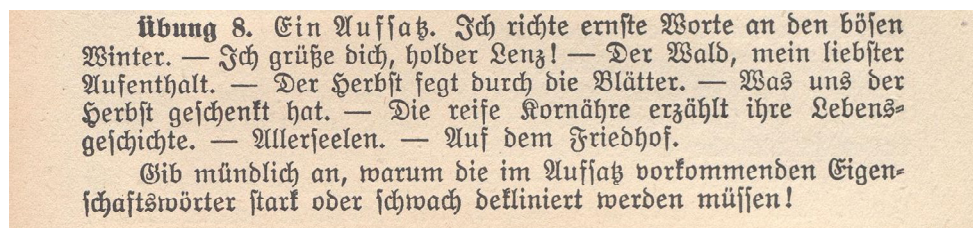


Abb. 42: Stoll, S. 133.

Diese Aufgaben verbinden nicht nur die Sprachlehre mit dem Deutschen Aufsatz – dies ist bei den vorhergehenden Lehrwerken nicht zu beobachten –, sondern sie stellen es auch den Schülern frei, in welcher Art, mit welchem Umfang sie sich in ihrem Aufsatz äußern. Durch eine solche Aufgabenstellung ist eine Differenzierung gewährleistet, da jeder Schüler nach seinem Vermögen zu einem Thema Stellung nehmen kann, ebenso bei folgender Aufgabe (Übung 3 zu den Wortarten – I. Klasse), die zur Formulierung von Sätzen auffordert:

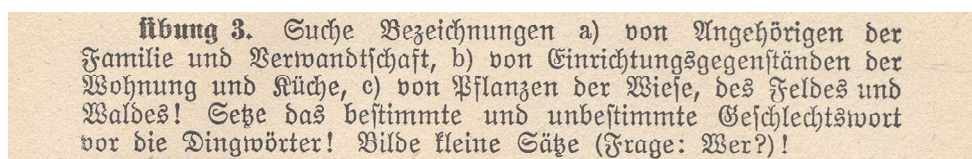


Abb. 43: Stoll, S. 9.

Auch eine solche Aufgabe lässt erkennen, dass die Schüler Kreativität und Eigenverantwortung zeigen sollen und je nach individuellem Vermögen unterschiedliche Sätze bilden können.

Interessant ist zudem, dass die Grundlage der Übungen Gedichte („Das Brot“ von J. Lohmeyer, S. 63 oder „Der Schnitzelmann von Nürnberg“, S. 118), Rätsel (S. 1, S. 33) und Scherzfragen (S. 34), Sachtexte („Der junge Rhein“, S. 103 f.), Erzählungen (S. 66), Schilderungen („In der Eifel und im Hochvenn“, nach Clara Bibig, Naturgewalten, S. 103), Fabeln („Meister Lampe als Retter“, S. 133 f.) oder Briefe („Liebe Schwester Anni“, S. 116) bilden. Inhaltlich sind diese Texte nah an der Erlebniswelt der Schüler. Durch ihre fächerübergreifenden Themen sollen die Schüler außerdem weitere Erkenntnisse gewinnen und nicht nur das im Bereich der Grammatik Gelernte anwenden, sondern ihr Wissen auch inhaltlich erweitern. Außerdem finden auch Schüleraufsätze Einzug in das Lehrwerk, die allerdings jeweils explizit als solche gekennzeichnet sind, z. B. „Ich habe die Blumen so gern!“ (S. 105) oder „Sonntag“ (S. 129 f.).

Über die Arbeits- und Sozialform wird auch in diesem Buch keine Aussage getroffen, wenngleich ein großer Reichtum an unterschiedlichen Aufgabentypen erkennbar ist. So sollen die Schüler Rätsel lösen, Lücken ergänzen (S. 101), Sätze bilden, die eine bestimmte Voraussetzung erfüllen müssen (S. 76), Texte/Sätze umwandeln (S. 68), fehlerhafte Sätze verbessern (S. 56), auch stilistisch (S. 131) oder Wörter Gruppen zuordnen, wenn eine Aufgabe beispielsweise lautet:

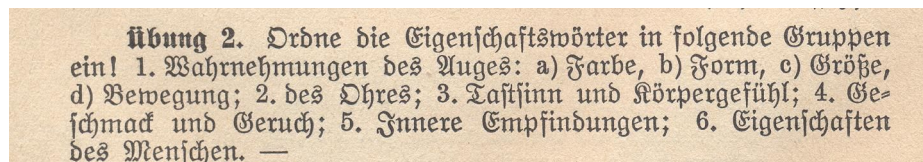


Abb. 44: Stoll, S. 130.

Wenn ein bereits behandeltes Thema in einer höheren Klasse vertieft wird, ist zunächst nochmals eine Wiederholung des bereits Gelernten vorangestellt, um die Grundlagen zu festigen. Die Wiederholungen werden als solche deutlich gekennzeichnet, sind häufig als offene Fragen formuliert oder liegen in Form von Übungen vor, so z. B. auf S. 118.

Wiederholung und Vertiefung der Wortlehre.

I. Das Dingwort (Substantiv).

1. Wiederholung.

Wie wird das Dingwort dekliniert?

Welche Arten der Deklination unterscheidet man?

Welches sind die Kennformen der verschiedenen Deklinationen?

Übung 1. Gib an, welche Dingwörter stark, welche schwach, welche gemischt deklinieren! Bestimme das Geschlecht!

Der Schnitzelmann von Nürnberg.

Der Schnitzelmann von Nürnberg
Hat feil in seiner Bude. —
Er schaut, da stehen Rief' und Zwerg'
Und Mohren, Türken, Juden.

Und dorten auf dem stolzen Roß
Sitzt kühn ein blanker Ritter,
Hoch ragt empor sein Felsenschloß
Mit Kettenbrück' und Gitter.

Trompeten, Trommeln und Gewehr
Und Säbel und Pistolen,
Und Lanzen für ein ganzes Heer
Soldaten kann man holen.

Hier Wiegengaul und Stedenpferd
Zum Reiten für die Buben;
Und für die Mädchen Ruch' und Herd
Und prächt'ge Doctenstuben.

Und eine ganze Schäferrei
Mit Hirten, Hund und Karren;
Und der Hanswurstel auch dabei,
Der mit dem Fuß kann scharren.

O Schnitzelmann von Nürnberg,
Hätt' ich die schönen Dinger:
Ich wollte fingen wie die Lerch'
Und schmalzen mit dem Finger.
Fr. Gull.

Übung 2. Bestimme die Dingwörter nach Fall, Zahl und Geschlecht! Gib an, ob sie stark, schwach oder gemischt deklinieren!

Wenn die goldenen Ähren unter der Sense des Schnitters dahinsinken, dann ist für den Bauern die Zeit der Freude gekommen, dann kann er den Lohn langer Mühe und heißer Arbeit einheimen. Er hat den Acker gepflügt und geeggt und die Saatkörner ausgeworfen. Mit froher Hoffnung hat er das Wachstum der jungen Halme verfolgt, mit banger Sorge die drohenden Wolken betrachtet, die an heißen Julitagen heraufzogen. Mit heißer Inbrunst hat er gebetet, daß seine Felder von schweren Gewittern verschont würden. Jetzt sind alle seine Wünsche befriedigt. Seine Scheunen sind gefüllt, in seinem Garten hängen die Bäume voll von Äpfeln und Birnen. Beruhigt mag er dem rauhen Winter entgegensehen.

Abb. 45: Stoll, S. 118.

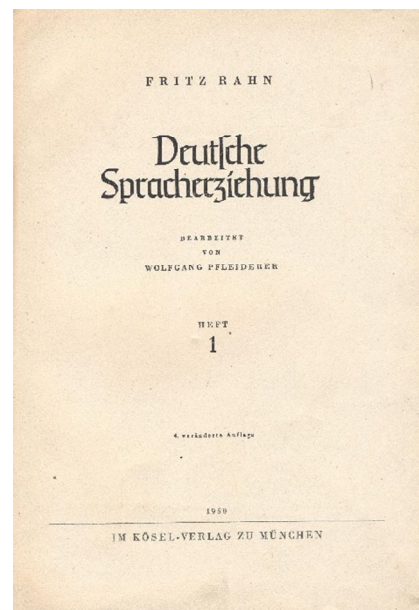
Durch die Darbietung der Wiederholungsthemen kann die Lehrkraft selbst entscheiden, auf welche Art und Weise, ob mündlich oder schriftlich und mit welcher Intensität wiederholt werden soll. Das Lehrbuch gibt hierfür Hilfestellung und erleichtert dem Lehrer die Unterrichtsvorbereitung, ohne allerdings allzu konkrete Vorgaben zu machen.

Wenngleich auch in diesem letzten untersuchten Lehrwerk der Zeit bis 1933 Fließtext weiterhin überwiegt, findet man doch bereits vereinzelt Tabellen, Kästen und Skizzen zur Veranschaulichung, beispielsweise auf S. 36 und 78 f. Diese Stellen belegen, dass das Buch um Veranschaulichung und Übersichtlichkeit bemüht ist.

Insgesamt kann zu diesem Lehrwerk aus dem Jahr 1933 festgehalten werden, dass eine Entwicklung bei der Formulierung der Aufgaben und eine Akzentuierung zugunsten von Übungsaufgaben zu beobachten ist. Der Autor bemüht sich, den Alltag der Schüler in praxisnahen Übungen und Texten abzubilden. Den Schülern wird mehr selbstständiges Handeln zugetraut, ohne jedoch zu viel Freiheit zu gewähren. Kinderorientierung und Selbstständigkeit sind bei der Anlage des Buches durchaus zu erkennen, besonders an den Stellen, die die eigenständige Entwicklung von Regeln anhand von Beispielen mit Leitfragen fördern. Die Frage, inwieweit diese, die Selbstständigkeit der Schüler fördernden Aufgabentypen in der Unterrichtspraxis auch tatsächlich eingesetzt wurden, bleibt unbeantwortet. Das Lehrwerk selbst hätte einen offeneren Unterricht im Sinne der Reformpädagogik grundsätzlich ermöglicht, was schließlich auch der Autor im Vorwort mit der Forderung nach dem Arbeitsunterricht anregt.

Rahn/Pfleiderer: Deutsche Spracherziehung (1950)

Bei der Analyse der Aufgaben – die sich besonders auf die grammatischen Themen konzentriert, um eine gute Vergleichbarkeit zu den anderen Schulbüchern zu gewährleisten – fällt in der „Deutschen Spracherziehung“ auf, dass das Lehrwerk als Arbeitsbuch konzipiert ist. Die einzelnen Themen werden zunächst an einem Beispiel dargestellt, zum Beispiel bei § 15 Der Satz und seine Glieder unter I. Hauptglied (Subjekt) (Dt. Spracherziehung 1, S. 24). Daraufhin werden Leitfragen gestellt, die durch die Beantwortung durch die Schüler zur inhaltlichen Lösung führen und zum Merksatz hinleiten, der mit einem senkrechten Strich am Rand gekennzeichnet ist:



15 Der Satz und seine Glieder

I Hauptglied (Subjekt)

a) Nimm an, du sitztest am Tisch im Zimmer und machst deine Rechnungen für die Schule. Da hörst du draußen auf dem Flur jemand aufgeregt sprechen. Du vernimmst die Worte: „... ist verunglückt.“ Was denkst du? — Du springst auf, gehst hinaus und fragst: „Wer ist verunglückt?“ Vielleicht erfährst du dann, daß der Nachbar verunglückt ist.

Wie würdest du fragen, wenn du gehört hättest: „... hat gestohlen.“ „... ist heruntergefallen.“ „... ist wieder gesund.“ „... ist durchgefallen.“ „... ist eine Dummheit.“

Ein Zeitwort allein macht noch keinen Satz. Die Worte: „... ist verunglückt“, das ist ein Satz ohne Kopf, also eben kein Satz.

Den Kopf eines Satzes nennen wir Hauptglied (Subjekt). — Man findet es, wenn man mit dem Zeitwort fragt: Wer oder was? — Zum Beispiel: Wer oder was ist verunglückt? Der Nachbar ist verunglückt.

b) Gestern erzählte mir Paul ein Erlebnis. Er ging mit Fritz zum Baden. Am Entengraben fanden sie einen Frosch. Der Frosch hüpfte mit einem Satz dem Wasser zu. Paul sprang ihm nach. Nach langem Suchen fand er ihn unter einem Blatt sitzen. Dort hatte er sich versteckt. Fritz nahm das Tierchen in Empfang. Mit dem Frosch in der Hand eilten die beiden Kameraden gleich nach Haus. Von seiner Mutter bekam Karl ein Einmachglas. Da hinein setzten sie den Frosch.

1. Stelle in jedem Satz das Hauptglied fest! Sprich: Wer oder was erzählte? — Paul erzählte. Also ist Paul das Hauptglied. 2. Aus was für Wortarten kann das Hauptglied bestehen? 3. In welchem Fall muß das Hauptglied immer stehen?

Abb. 46: Rahn/Pfleiderer, Deutsche Spracherziehung 1, S. 24

Im Anschluss an diese angeleitete Erarbeitung durch den Schüler folgt die Präsentation der Merkregel. Unter b) erscheint schließlich die konkrete Übungsaufgabe:

Durch diese übersichtliche Gliederung für die Erarbeitung der einzelnen Themen ist das Schulbuch sehr benutzerfreundlich gestaltet. Insgesamt wird auf die selbstständige Erarbeitung der Merksätze durch die Schüler großer Wert gelegt, wenngleich Erarbeitungs- und Übungsphasen teilweise in der Reihenfolge variieren. Fragen leiten die Denkprozesse der Schüler an, ohne jedoch Lösungen vorwegzunehmen oder allzu sehr einzuschränken. Außerdem werden die Schüler in ihrer Selbstständigkeit ernst genommen, indem immer wieder nach einer Begründung der eigenen Meinung (Dt. Spracherziehung 1, S. 41: „Welche Wörter sind für einen Ausländer wohl leichter zu verwenden, die beugbaren oder die unbeugbaren?“), weiteren Beispielen (Dt. Spracherziehung 1, S. 42: „Gib weitere Beispiele!“) oder einer Erklärung der Bedeutung (Dt. Spracherziehung 1, S. 43) gefragt wird.

Die Übungen und Aufgaben machen deutlich den Großteil des Buches aus, die Eintragungen der Schüler (von Handschrift) in den der Untersuchung zu Grunde liegenden Exemplaren deutet darauf hin, dass mit den Büchern tatsächlich häufig gearbeitet und zahlreiche Aufgaben im Unterricht gelöst wurden.

Was die Auswahl der Textgrundlage für die Übungen betrifft, bietet das Lehrwerk alltagsnahe Ausschnitte an, so beispielsweise Briefe (Dt. Spracherziehung 1, S. 30), Dialoge (Dt. Spracherziehung 1, S. 22 f.), Erzählungen (Dt. Spracherziehung 1, S. 24), Gedichte (Dt. Spracherziehung 3, S. 68), Zeitungsnachrichten (Dt. Spracherziehung 6, S. 49) oder literarische Texte (Dt. Spracherziehung 6, S. 39). Darüber hinaus sollen die Schüler auch selbst kreativ sein, wenn sie z. B. mit Hilfe angegebener Wörter eine kleine Geschichte erfinden und niederschreiben müssen (Dt. Spracherziehung 1, S. 45).

Auffallend ist – im Vergleich zu den Lehrwerken vor 1933, dass zunehmend kleine Skizzen oder Bilder zur Veranschaulichung dargeboten werden, so beispielsweise eine Brücke als Sinnbild im Bereich der Satzlehre (Dt. Spracherziehung 1, S. 26) oder einen „Trümmerhaufen“ im Vergleich zu einer „Wortmauer“ bei den Übungen zur Deklination (Dt. Spracherziehung 1, S. 44 f.).

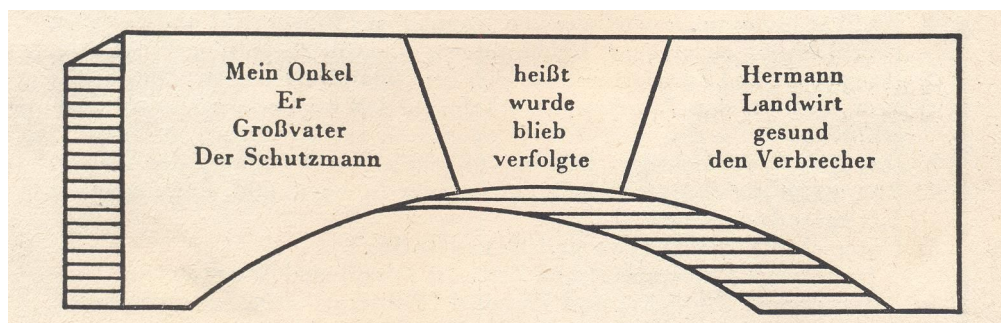


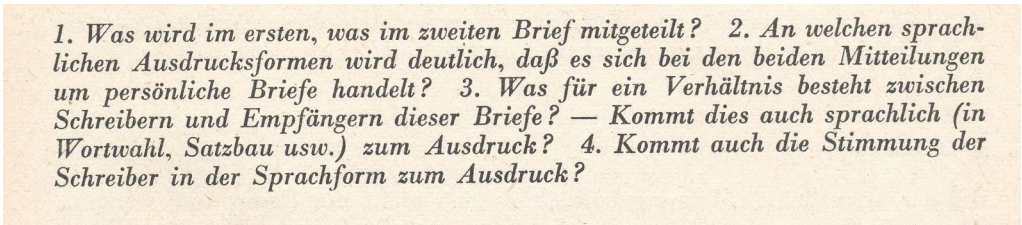
Abb. 47: Rahn/Pfleiderer, Deutsche Spracherziehung 1, S. 26

Im Vergleich der Deutschen Spracherziehung 1 für die 1. Klasse zu der Deutschen Spracherziehung 3 und 6 ist festzustellen, dass eine Weiterentwicklung im Bereich der Aufgabenstellungen, aber auch inhaltlich erfolgt. Thematisch tritt in den fortschreitenden Jahrgangsstufen, besonders ab der Deutschen Spracherziehung 4, die Vermittlung grammatischer Grundkenntnisse zunehmend in den Hintergrund. Besonderer Wert wird in den drei letzten Jahrgangsstufen auf die Schulung des Ausdrucks, auf die eigene Formulierung von Texten, auf eine Weiterentwicklung der korrekten Aussprache (Sprecherziehung) und eine vertiefte allgemeine Sprachkunde gelegt. So behandeln beispielsweise die ersten vier Kapitel der Deutschen Sprachlehre 6 Textproduktionen, wie den Besinnungsaufsatz, die Facharbeit, das Stimmungsbild und die Charakteristik.

Nur Kapitel 5 behandelt die Stilkunde und Kapitel 8 die Sprecherziehung, während sich die zwei verbleibenden Übungsreihen der Sprachgeschichte und Verslehre widmen.

Besonders in den letzten beiden Klassen der weiterführenden Schule werden die grammatischen Grundkenntnisse vorausgesetzt, ohne dass diese erneut wiederholt werden.

Die Textgrundlagen der Übungen sind oft Ausschnitte aus literarischen „Klassikern“, beispielsweise von Goethe (Deutsche Spracherziehung 6, S. 47), Gerhard Hauptmann (S. 42), Thomas Mann (S. 39) und vielen anderen. Der oben beschriebene, methodische Aufbau für die Erarbeitung der einzelnen Themen durch den Schüler ändert sich hierbei nicht. Er bleibt von der ersten bis zur sechsten Klasse vergleichbar, wenngleich die Aufgaben in den höheren Jahrgangsstufen zunehmend offener formuliert werden, so beispielsweise bei der Stilkunde wenn eine Aufgabenstellung zu zwei unterschiedlichen Briefen lautet:



1. Was wird im ersten, was im zweiten Brief mitgeteilt? 2. An welchen sprachlichen Ausdrucksformen wird deutlich, daß es sich bei den beiden Mitteilungen um persönliche Briefe handelt? 3. Was für ein Verhältnis besteht zwischen Schreibern und Empfängern dieser Briefe? — Kommt dies auch sprachlich (in Wortwahl, Satzbau usw.) zum Ausdruck? 4. Kommt auch die Stimmung der Schreiber in der Sprachform zum Ausdruck?

Abb. 48: Rahn/Pfleiderer, Deutsche Spracherziehung 6, S. 49

Diese vier Fragen zeigen deutlich, dass die möglichen Antworten der Schüler freier ausfallen können. Den Schülern wird mehr Eigenverantwortung zugestanden, wobei diese Aufgabenstellung neben Grundkenntnissen in Wortwahl und Satzbau, die angewandt werden müssen, auch ein eigenes Urteilsvermögen fordert. Die Schüler müssen ihr bereits erworbenes grammatikalisches Wissen und ihre Analysefähigkeiten somit vereinen und an Beispieltexten anwenden, was ein vernetztes Denken voraussetzt.

Zusammenfassend kann zur Deutschen Spracherziehung 1 – 6 festgehalten werden, dass die Selbstständigkeit bei der Erarbeitung von Themen und das eigenständige Üben die Hauptintensionen des Lehrwerks sind. Der Schüler soll eigenverantwortlich tätig werden, das Lehrwerk bietet aufeinander aufbauend alle wichtigen Teilschritte für eine Erarbeitung an, diese soll allerdings durch den Schüler selbst erfolgen. Für diese Lernleistung bietet das Lehrwerk alle wichtigen Materialien und Stützfragen, ohne dadurch den Schüler in seiner individuellen Herangehensweise einzuschränken.

Die Lehrkraft wird durch das Buch in der Unterrichtsplanung unterstützt, zahlreiche Übungen für den Einsatz im Unterricht werden angeboten, allerdings dürfte für die Schüler eine gewisse methodische Monotonie bei der Erarbeitung eintreten, wenn die Lehrkraft in jeder Unterrichtsstunde nach der im Lehrwerk angebotenen Methodik vorgeht. Durch die Konzeption des Schulbuchs sind grundsätzlich reformpädagogische Ideen verwirklicht, wie Schüler- und Problemorientierung durch die Anlage der einzelnen Aufgaben und Übungen. Selbstständigkeit bei der Bearbeitung der Themen und Aufgaben, Differenzierung und individuelles Lernen durch offene Aufgabenstellungen, die Pflege des mündlichen Sprachgebrauchs und die Vermittlung von kommunikativer Kompetenz werden angeregt. Ebenso wird die kritische Auseinandersetzung mit Sachthemen immer wieder eingefordert, wenn nach der eigenen Meinung gefragt und zu Stellungnahmen aufgefordert wird. Durch die Auswahl der Texte für die Übungen wird auf die Schülerinteressen Rücksicht genommen und ihre Lebenswelt einbezogen. Wenngleich bei dem Lehrwerk konkrete Handlungsanweisungen für die Anwendung von Unterrichtsmethoden oder Sozialformen, mit denen gearbeitet werden soll, fehlen, sind bei diesem Schulbuch deutlich reformpädagogische Ansätze und eine moderne Unterrichtskultur zu erkennen.

9.3.2. Lehrerhandreichungen und Lehrerhilfen

Bevor im Folgenden auf die historischen Lehrerhilfen genauer eingegangen wird, erfolgt zunächst der Versuch einer Begriffsdefinition von Lehrerhandreichungen im heutigen Verständnis.

Tilman von Brand weist in seinem Artikel „Unterrichtshilfen für Lehrerinnen und Lehrer“ darauf hin, dass – bis auf einen Lexikonartikel – kaum theoretische Abhandlungen zu Unterrichtshilfen existieren.³⁷⁹ Der Autor bezieht sich bei seinen Ausführungen auf Jörg Knobloch, der Lehrerhandreichungen im Lexikon „Deutschdidaktik“ als „fachdidaktische Publikation mit dem expliziten Ziel, Lehrkräfte bei der Vorbereitung von Unterricht zu unterstützen“ definiert. Synonym werden die Begriffe „Unterrichtsmodelle, Unterrichtshilfen, Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsvorschläge, Lehrerkommentare oder Lehrerbände“ verwendet. Knoblochs Definition setzt einen Verfasser der Unterrichtshilfen voraus, der diese mit dem Ziel konzipiert, dass ein Dritter auf deren Grundlage seinen Unterricht plant und gestaltet.

³⁷⁹ Vgl. hierzu und im Folgenden: Brand (2014), S. 28 f.

Je nach Zielsetzung können die Hilfen didaktische, methodische oder sachanalytische Ausführungen enthalten, Lern- und Leistungsaufgaben sowie Material anbieten oder der Lehrkraft Handlungsanweisungen zur Verfügung stellen.

Wenngleich die historischen Lehrerhandreichungen sicherlich nicht unmittelbar mit der soeben vorgestellten, aktuellen Definition zu vergleichen sind, wollten auch sie den Lehrer bei der Unterrichtsplanung und -vorbereitung unterstützen. Wie oben bereits angemerkt – muss bei den historischen Lehrerhilfen zwischen drei Erscheinungsarten unterschieden werden.

Zum Einen soll mit Thomas „Übungen zur deutschen Sprachlehre“ eine Lehrerhandreichung analysiert werden, die speziell als Ergänzung zu seinem Lehrwerk konzipiert ist. Es folgt mit Scheerles „Übungsstoff für den Rechtschreibunterricht“ eine Übungsbroschüre mit Schüleraufgaben. Zum Anderen werden zwei theoretische Abhandlungen präsentiert, die sich mit der Methodik des Sprachlehreunterrichts befassen – Hohmanns „Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache“ und Plechers „Handbuch für die Methodik des deutschen Sprachunterrichts“. Bei beiden ist von Interesse, inwiefern auf Grundlage theoretischer Ausführungen zu reformpädagogischen Arbeitsweisen angeregt wird, bzw. ob es konkrete Hinweise für eine Vorgehensweise im Unterricht im Sinne der Reformpädagogik gibt. Den Abschluss bilden die „Lebensvollen Sprachübungen in Sachgruppen des Alltags“ von Alschner.

Die Lehrerhandreichungen werden nicht chronologisch nach Entstehungszeit vorgestellt, sondern die Reihenfolge orientiert sich an der oben dargestellten Einordnung.

Thomas: Übungen zur deutschen Sprachlehre (1931)

Nachdem Thomas „Abriß der deutschen Sprachlehre“, auf den sich die „Übungen zur deutschen Sprachlehre“ beziehen, als reines Lehrbuch keine Schülerübungen vorsieht, schließt das Übungsheft diese Lücke nahtlos. Als Ergänzung zum Lehrbuch verfolgt die Broschüre das Ziel, der Lehrkraft und den Schülern zahlreiche passende Übungen für die praktische Vertiefung des theoretischen Stoffs anzubieten. Das Heft ist ebenfalls in Formenlehre, Satzlehre und Wortkunde untergliedert. Die Angabe des Paragraphen aus dem „Abriß“ bei jeder Übung erleichtert die Handhabung, da so – bei Bedarf – die Theorie im Buch schnell nachgeschlagen werden kann.

Die einzelnen Übungen sind durchaus recht umfangreich gestaltet (Thomas, Übungen, S. 20). Sternchen bei den Einzelübungen kennzeichnen, für welche Jahrgangsstufe die Übung vorgesehen ist.

„Die für die untersten Klassen bestimmten Übungen sind unbezeichnet geblieben, die für die zweite mit *, die für die dritte mit ** kenntlich gemacht. Doch kann es sich in vielem nur um Vorschläge handeln.“ (Thomas, Übungen, Vorwort).

Die Schülerübungen lassen allerdings den Bearbeitern nur wenig Freiraum für kreative Selbstständigkeit. So wird bei manchen Aufgaben einfach Wissen wiederholt und abgefragt, beispielsweise mit Fragen wie unter a) der Übung 14.

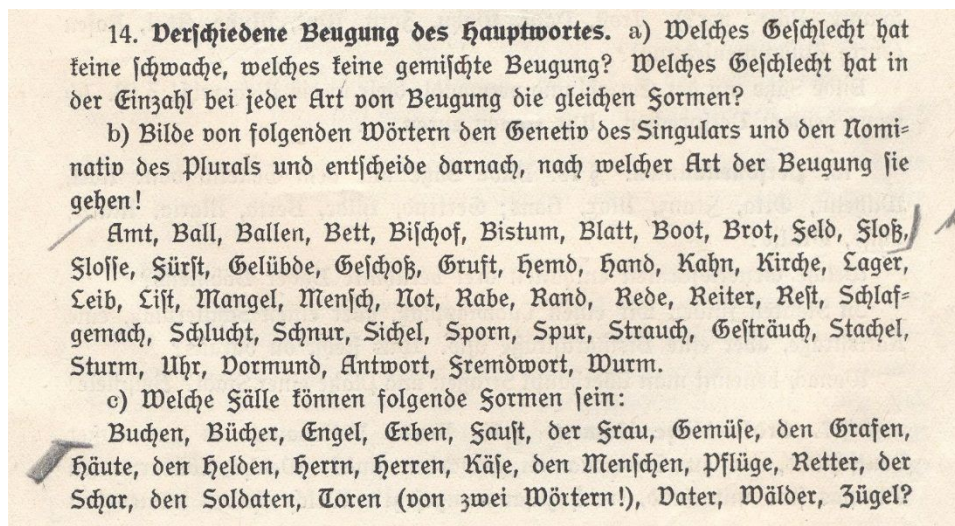


Abb. 49: Thomas, Übungen, S. 5

Wörter müssen eingefügt werden, Sätze gebildet oder umgeformt werden, usw. Selten steht der Schüler hierbei jedoch vor der Aufgabe, selbst Sätze oder Texte zu formulieren. Zumeist müssen bereits angegebene Formulierungen verändert werden, wobei stets ein Beispiel dargeboten wird, an dem sich die Schüler orientieren können.

Hinweise für die didaktisch-methodische Umsetzung der Lerninhalte im Unterricht erhalten die Lehrkräfte durch die Übungsbroschüre nicht, so fehlen Angaben über die Sozialform oder die Art und Weise, wie die Übungen gelöst werden sollen. Hier muss die Lehrkraft selbst über ihr jeweiliges Vorgehen entscheiden.

Auch ist in dem Heft nicht erkennbar, dass besonderer Wert auf reformpädagogische Methoden gelegt wird. Da Hinweise für den Einsatz der Übungen im Unterricht für die Lehrkraft gänzlich fehlen, werden auch nicht explizit reformpädagogische Konzepte empfohlen.

Dieses Begleitheft von Thomas dient dem Lehrer als Fundus für Übungen, um die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung zu erleichtern.

Als Lehrerhandreichung im heutigen Verständnis kann sie kaum bezeichnet werden, da methodisch-didaktische Hinweise fehlen und auch keine Empfehlungen zum Einsatz der Übungen im Unterricht gegeben werden. Wenn die „Übungen“ in den „Abriß“ integriert worden wären, läge ein klassisches Schulbuch mit Theorie und Praxis vor.

Scheerle: Übungsstoff für den Rechtschreibunterricht (1920)

August Scheerles „Übungsstoff für den Rechtschreibunterricht“ präsentiert Übungen, die die Schüler „als Selbstbeschäftigungsaufgaben“ lösen sollen. Das Heft enthält eine große Anzahl von Aufgaben, die mit einer kurzen Arbeitsanweisung versehen sind. Oftmals wird noch an die zur Übung passende Regel erinnert, indem diese der Aufgabenstellung beigelegt ist. Die Übungen sind durchgängig nummeriert und der Fettdruck erleichtert die Übersicht und gestaltet das Heft benutzerfreundlich. Die Übungsaufgaben sind so konzipiert, dass häufig fehlende Buchstaben oder Zeichen ergänzt werden müssen, um die korrekte Schreibweise anzugeben, teilweise sollen Wörter zusätzlich in Sätzen gebraucht werden, müssen Lücken gefüllt oder Texte verbessert werden.

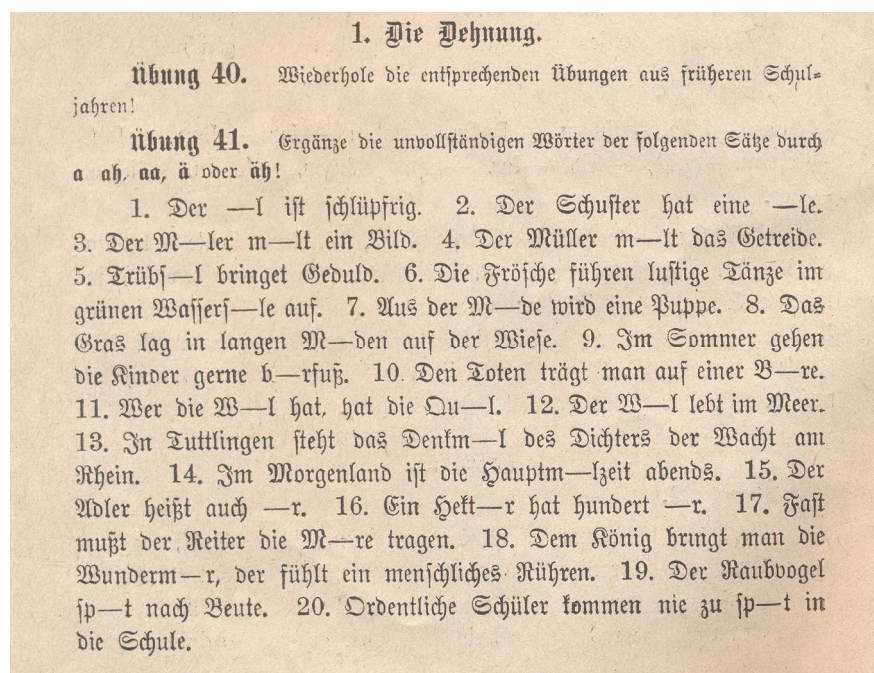


Abb. 50: Scheerle, S. 14

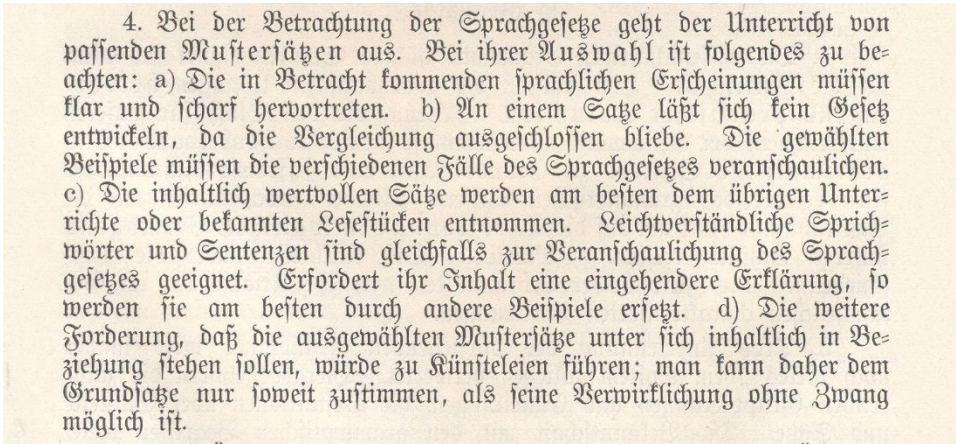
Die angegebenen Aufgabenarten fordern die Schüler nicht im Sinne der Reformpädagogik zu Selbstständigkeit und Kreativität heraus, sondern lassen darauf schließen, dass wohlbekannte Aufgabentypen erneut – diesmal als Selbstbeschäftigungsaufgaben – bearbeitet werden sollen.

Reformpädagogische Methoden oder alternative Sozialformen werden durch die Aufgabenstellungen nicht angeregt, wenngleich thematisch durchaus schülerorientierte Themen aus dem Alltagsleben Berücksichtigung finden. Vielmehr bietet die Broschüre einen erweiterten Fundus an Aufgaben, die einzelne Themen durch vertiefte Übung festigen sollen, ohne den Schülern hingegen allzu viele Freiräume für selbstständiges Arbeiten zu geben.

Hohmann: Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache (1904)

Ludwig Hohmanns „Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache“ ist die erste untersuchte Lehrerhilfe, die sich theoretisch mit Methoden für den Deutschunterricht auseinandersetzt. Das Buch behandelt in sieben Kapiteln verschiedene Bereiche des Deutschunterrichts, beispielsweise Lesen und Schreiben, Rechtschreibung oder Aufsatz. Unter D. befasst sich das Methodenbuch mit der „Sprachlehre“, die wiederum in fünf Kapitel untergliedert ist: I. Geschichtliches, II. Notwendigkeit, Bedeutung und Aufgaben, III. Auswahl und Anordnung des Stoffes, IV. Unterrichtliche Behandlung, V. Literatur. Besonders die Themen „Auswahl und Anordnung des Stoffes“ und „Unterrichtliche Behandlung“, sind im Untersuchungskontext interessant.

So wird unter „Auswahl und Anordnung des Stoffes“ beispielsweise eine Liste von Grundsätzen angeführt, die der Lehrer berücksichtigen soll. So lautet beispielsweise der 4. Grundsatz:



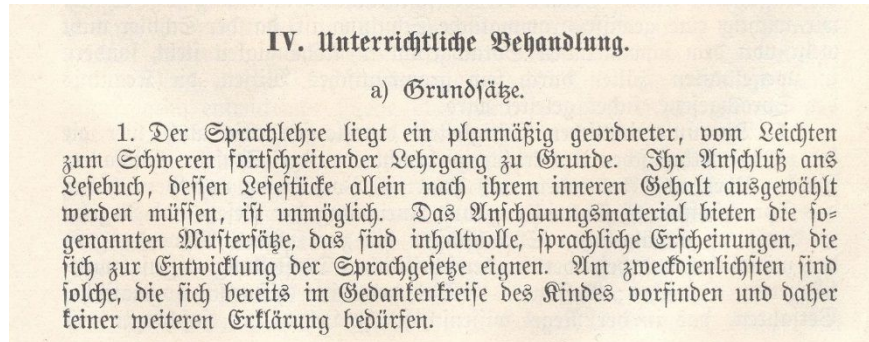
4. Bei der Betrachtung der Sprachgesetze geht der Unterricht von passenden Musterjätzen aus. Bei ihrer Auswahl ist folgendes zu beachten: a) Die in Betracht kommenden sprachlichen Erscheinungen müssen klar und scharf hervortreten. b) An einem Satze läßt sich kein Gesetz entwickeln, da die Vergleichen ausgeschlossen bliebe. Die gewählten Beispiele müssen die verschiedenen Fälle des Sprachgesetzes veranschaulichen. c) Die inhaltlich wertvollen Sätze werden am besten dem übrigen Unterrichte oder bekannten Lesestücken entnommen. Leichtverständliche Sprichwörter und Sentenzen sind gleichfalls zur Veranschaulichung des Sprachgesetzes geeignet. Erfordert ihr Inhalt eine eingehendere Erklärung, so werden sie am besten durch andere Beispiele ersetzt. d) Die weitere Forderung, daß die ausgewählten Musterjätze unter sich inhaltlich in Beziehung stehen sollen, würde zu Künsteleien führen; man kann daher dem Grundsatz nur soweit zustimmen, als seine Verwirklichung ohne Zwang möglich ist.

Abb. 51: Hohmann, S. 88.

Die Forderung, Sprachgesetze nicht einfach vorzugeben, sondern an Mustersätzen gemeinsam mit den Schülern zu entwickeln, berücksichtigt durchaus Methoden im reformpädagogischen Sinn.

Auch dass Beispielsätze dem Unterricht, bzw. bekannten Lesestücken entnommen sein sollen, entspricht einer schülerorientierten Behandlung von Sprachgesetzen.

Auch bei der „Unterrichtlichen Behandlung“ werden Grundsätze und zudem das Lehrverfahren präsentiert. Die Grundsätze erlauben einen Einblick in die gewünschte Unterrichtspraxis, wie sie Lehrkräften nahegelegt wird.



2. Aus den vorgeführten (speziellen) sprachlichen Erscheinungen lernt der Schüler die allgemeine Erscheinungsform kennen: die konkreten Beispiele führen zum abstrakten Sprachgesetz hin. Auf induktivem Wege wird die Regel an Beispielen, die Einzelheiten des Gesetzes vorführen, entwickelt. Indem man die Schüler anhält, die sprachverwandten Erscheinungen denkend zu vergleichen, finden sie das Allgemeine (im Wechsel das Bleibende!) heraus. — Die einzelnen Lesestücke des Lesebuches enthalten die gleichartigen Spracherscheinungen zur Ableitung des Gesetzes nicht in der erforderlichen Zahl, dazu sind sie mit anderen Formen gemischt oder doch räumlich weit voneinander getrennt, so daß sie die Schüler erst mühsam zusammensuchen müßten, um sie vergleichen zu können.

3. Die sich anschließende Einprägung der sprachlich knapp und treffend fixierten Regel verursacht nur geringe Schwierigkeit; der Nachdruck liegt auf der Einübung an dem zu bietenden Übungsmaterial bis zum sicheren Können. Ohne Übung gleicht die theoretische Kenntnis der Sprachgesetze einer „Blüte ohne Frucht“. Die Herbeiziehung zahlreicher passender Übungsaufgaben läßt sich der Unterrichtende jederzeit aneignen. — Das Lesebuch ist als Übungsfeld erst dann geeignet, wenn die Schüler eine größere Reihe sprachlicher Erscheinungen kennen gelernt haben, also auf der Oberstufe. Aber auch schon auf der Mittelstufe knüpft die Übung dann und wann ans Lesebuch an. Die noch unbekannten Erscheinungsformen des zusammenhängenden Lesestücks werden übergangen oder unter allgemeinen Gesichtspunkten zusammengefaßt. — Reiches Übungsmaterial findet der Lehrer in den neueren Sprachheften. Ob sie die Schüler selbst in die Hand bekommen sollen, ist eine offene, in der Gegenwart viel umstrittene Frage.

4. Die weitere Anwendung des mühsam Erarbeiteten erfolgt nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch im gesamten Schulunterricht. Die sprachliche Betrachtung oder grammatische Zergliederung einzelner Lesestücke tritt in der Folge neben die des Inhalts. Aber auch bei der inhaltlichen Erklärung von Lesestücken offenbart sich der Segen eines geordneten Grammatik-Unterrichts, wenn der Schüler im stande ist, verwickelte Satzformen mühelos auseinanderzulegen und so leichter in das Verständnis einzudringen. Eine nachhaltige Anwendung ergibt sich endlich von selbst im Aufsatzunterricht. Gerade bei der schriftlichen Darstellung zeigt es sich, wie wichtig eine gewisse grammatische Schulung ist, da der Schüler nicht mehr von dem schwankenden Sprachgefühl in Abhängigkeit steht, sondern in zweifelhaften Fällen durch sein grammatisches Wissen, die Kenntnis der Sprachgesetze, sicher geleitet wird.

5. Die unterrichtlichen Tätigkeiten durchlaufen also auch hier die bei jedem methodischen Unterrichte zu beachtenden drei Stufen: Anschauen, Denken, Üben und Anwenden, und zwar: α) Vorführung und Betrachtung des Sprachstoffes, β) Entwicklung und Aneignung der Gesetze und Regeln, γ) Einübung an ähnlichen Sprachstoffen bis zur sicheren Anwendung in der mündlichen und besonders in der schriftlichen Darstellung. (Zusammenhängendes Sprechen; Aufsätze.) — Das deduktive (historisch-dogmatische) Verfahren, das in der Regel wissenschaftliche Lehrbücher einschlagen, ist

für den elementaren Unterricht durchaus ungeeignet. Sene Bücher bieten zuerst das Sprachgesetz und dann einzelne Beispiele — zum Beweise oder zur Erläuterung. Wer sich dies Verfahren für seinen Unterricht zum Muster nehmen wollte, der würde nach der alten, verkehrten Methode die grammatischen Gesetze von Anfang an fertig vorführen (also entweder diktieren, oder in einem Buche vorlegen), von den Schülern mechanisch auswendig lernen lassen und an einigen Beispielen einüben. Daß die dogmatische Lehrweise aller erzieherischen Momente verlustig geht, ist schon wiederholt hervorgehoben worden und tritt hier im Vergleich mit dem allein zulässigen heuristischen Verfahren klar zu Tage. Nicht das Lehren und Einüben an sich ist der letzte Zweck des Unterrichts, sondern der erzielte bleibende, geistige Gewinn. Die einzuhalten Methode muß sich demnach der geistigen Entwicklung des Kindes anpassen. Der Weg zur Abstraktion geht aber überall durch das Konkrete: der Unterricht nimmt von den Sprachformen seinen Ausgang und leitet auf induktive Weise zu den sprachlichen Begriffen und Sprachgesetzen hin. Die Stoffanordnung erfolgt nicht nach logischen (wie auf höheren Schulen), sondern nach psychologischen Gesichtspunkten.

Abb. 52: Hohmann, S. 89 ff.

Grundsatz 1 legt nahe, dass die Mustersätze zur Entwicklung der Sprachgesetze aus dem Gedankenkreis des Kindes kommen sollen. Diese Forderung kommt der reformpädagogischen Maßgabe der Schülerorientierung entgegen. Das Plädoyer für die induktive Methode in Grundsatz 2, bei der die Regel anhand von Beispielsätzen entwickelt wird und die Empfehlung an die Lehrer, die Schüler anzuhalten, „sprachverwandte Erscheinungen denkend zu vergleichen“ entsprechen ebenfalls reformpädagogischen Ideen. Grundsatz 3 sieht die Priorität bei der Einübung der Regel anhand von Übungsmaterial. Somit wird der Schülertätigkeit große Bedeutung beigemessen. Die Bereitstellung passender Übungsaufgaben sei Aufgabe der Lehrkraft, eine Hilfestellung erfährt er in zahlreichen Sprachheften. Grundsatz 4 gibt an, dass die weitere sprachliche Anwendung der Regeln nicht nur im Sprachunterricht, sondern im gesamten Schulunterricht erfolgen soll. Diese Forderung ist wohl kaum im Sinne eines fächerübergreifenden Sprachunterrichts zu verstehen, vielmehr ist davon auszugehen, dass grammatikalisch korrektes Sprechen und Schreiben Ziele im gesamten Schulunterricht sein sollen, auch in allen anderen Fächern. Grundsatz 5 fasst schließlich die drei Phasen der Unterrichtsmethode nochmals zusammen: Anschauen, Denken, Üben und Anwenden. Wobei deren Vorzüge im Vergleich zur deduktiven Methode wiederholt explizit herausgestellt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei den Grundsätzen deutlich zu erkennen ist, dass der Schüler in das Unterrichtsgeschehen mit einbezogen werden soll. Die Erarbeitung der Regeln erfolgt gemeinsam mit der Klasse anhand von Musterbeispielen. Dass ein Schüler jedoch selbsttätig Themen und Leitsätze erarbeitet, davon ist in der Unterrichtspraxis nicht auszugehen. Dennoch sind Tendenzen hin zu einer Öffnung des Unterrichts in Ansätzen erkennbar.

Darüber hinaus gibt Hohmann den Lehrkräften konkrete Hinweise für angemessene Lehrverfahren, indem er vier Gesichtspunkte aufführt, die der Lehrer im Sprachlehreunterricht einhalten soll.

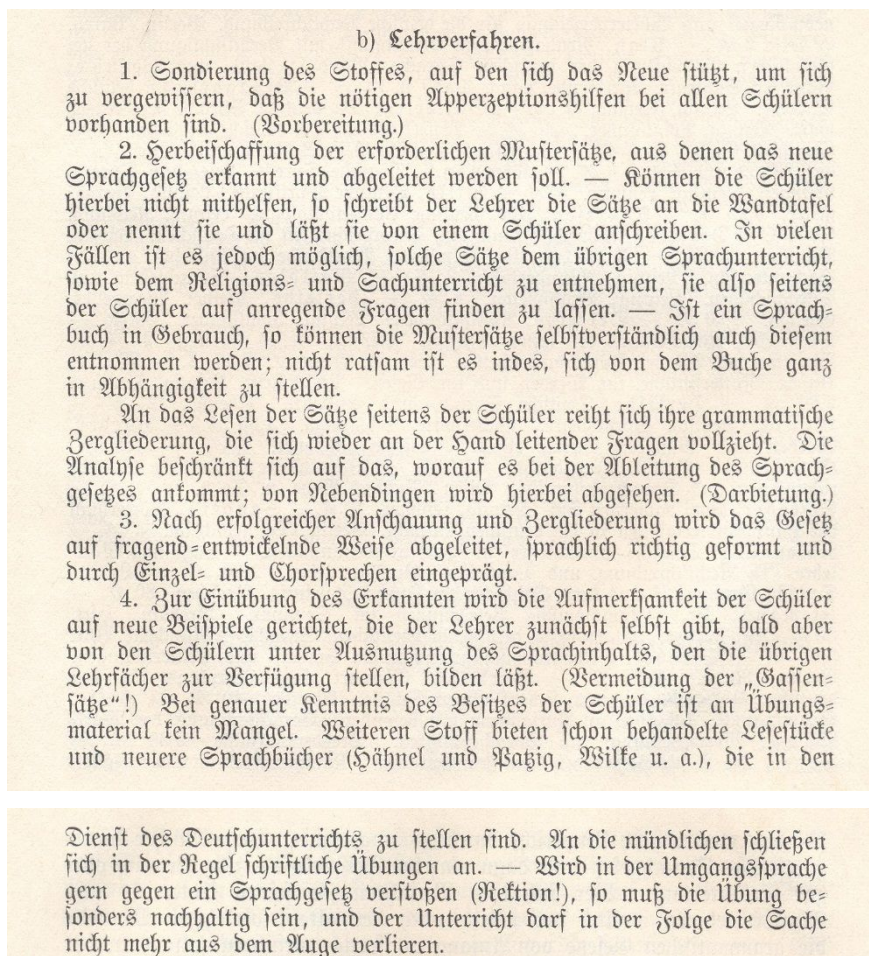


Abb. 53: Hohmann, S. 91 f.

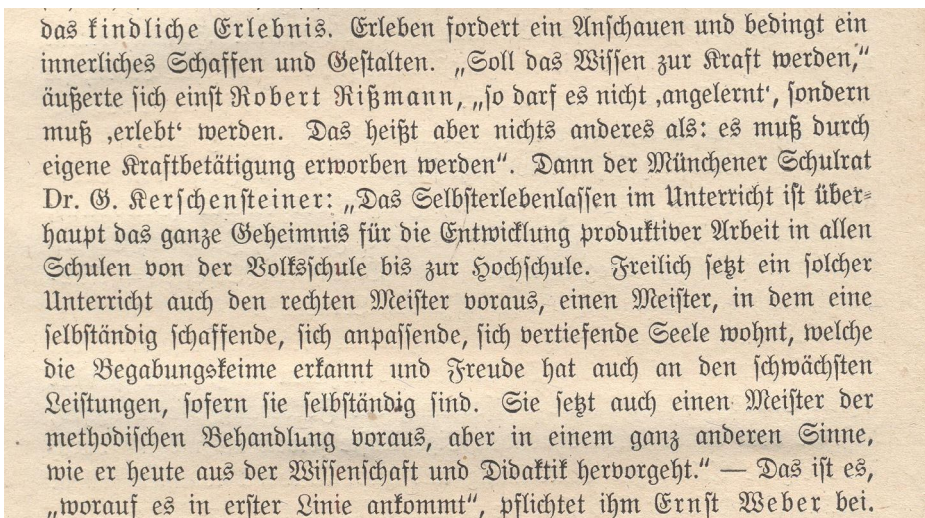
Bei den Lehrverfahren ist klar zu erkennen, dass Hohmann die induktive Methode befürwortet. Mustersätze, die dem anderen Unterricht, z. B. auch dem Religions- oder Sachunterricht entnommen sind, sollen mithilfe von passenden Fragen gemeinsam mit den Schülern zergliedert werden. Hierbei betont der Autor, dass die Sätze seitens der Schüler gefunden werden sollen, also nicht vom Lehrer vorgegeben werden. Das Gesetz soll schließlich auf fragend-entwickelnde Weise formuliert werden, auch hier sind somit die Schüler maßgeblich mit beteiligt. Die Einübung erfolgt anhand weiterer Beispiele, die zunächst vom Lehrer selbst, dann vom Schüler benannt werden, wobei sowohl mündlich als auch schriftlich geübt wird. Bei der Formulierung neuer Sprachgesetze benennt Hohmann folglich den Schüler als Hauptakteur, wenngleich der Lehrer als eine Art „Moderator“ die Klasse anleiten soll.

Plecher: Handbuch für die Methodik des deutschen Sprachunterrichts (1920)

Das „Handbuch für die Methodik des deutschen Sprachunterrichts“ ist eine Lehrerhilfe, die sich in Theorie und Praxis mit der Methodik für den deutschen Unterricht in der Schule auseinandersetzt. Die theoretischen Ausführungen sollen mit Beispielen aus der Unterrichtspraxis untermauert werden. Im Vorwort schreibt der Verfasser über das Ziel seines Werkes, dass es dem älteren, erfahrenen Kollegen Stoffe zu Vergleichen bieten möchte, dem jüngeren Anregungen für seine eigene Arbeit (vgl. Plecher, S. IV.).

Das Buch gliedert sich in drei große Kapitel: I. Die wissenschaftlichen Grundlagen des Sprachunterrichts, II. Die Formen des sprachlichen Ausdrucks und ihre methodische Behandlung, III. Die Hilfsfächer für die Förderung des sprachlichen Ausdrucks. Für die Analyse werden besonders das I. Kapitel und das Thema „Sprachlehre“ im III. Kapitel von Interesse sein, die im Folgenden näher untersucht werden:

Im ersten Kapitel präsentiert der Autor fünf Normen, die sich – seiner Ansicht nach – auch in der Schulpraxis bewährt haben. Besonders die erste Norm belegt ein Umdenken in Pädagogik und Erziehung: „1. Was das Kind selbst weiß, das sag ihm nicht; was es selbst finden kann, das zeig ihm nicht! Erziehung zur Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit sei oberstes Unterrichtsprinzip.“ (Plecher, S. 4.). Diese Forderung ist deutlich reformpädagogisch und lässt Montessoris Leitsatz „Hilf mir, es selbst zu tun!“ erkennen. Interessant wird sein, inwiefern sich diese Selbsttätigkeit im III. Kapitel und dort besonders in den praktischen Unterrichtshinweisen wiederfinden lässt. Des Weiteren fordert der Autor – in Anlehnung an weitere Pädagogen – das kindliche Erlebnis im Unterricht zu forcieren.



das kindliche Erlebnis. Erleben fordert ein Anschauen und bedingt ein innerliches Schaffen und Gestalten. „Soll das Wissen zur Kraft werden,“ äußerte sich einst Robert Rißmann, „so darf es nicht ‚angelernt‘, sondern muß ‚erlebt‘ werden. Das heißt aber nichts anderes als: es muß durch eigene Kraftbetätigung erworben werden“. Dann der Münchener Schulrat Dr. G. Kerschensteiner: „Das Selbsterlebenlassen im Unterricht ist überhaupt das ganze Geheimnis für die Entwicklung produktiver Arbeit in allen Schulen von der Volksschule bis zur Hochschule. Freilich setzt ein solcher Unterricht auch den rechten Meister voraus, einen Meister, in dem eine selbständig schaffende, sich anpassende, sich vertiefende Seele wohnt, welche die Begabungskeime erkennt und Freude hat auch an den schwächsten Leistungen, sofern sie selbständig sind. Sie setzt auch einen Meister der methodischen Behandlung voraus, aber in einem ganz anderen Sinne, wie er heute aus der Wissenschaft und Didaktik hervorgeht.“ — Das ist es, „worauf es in erster Linie ankommt“, pflichtet ihm Ernst Weber bei.

Abb. 54: Plecher, S. 6.

Besonders durch den Einschub des Zitats von Kerschensteiner wird deutlich, dass sich besonders die Lehrkraft dem „Selbsterlebenlassen“ der Kinder öffnen muss, eine klare Forderung der Arbeitsschulbewegung und ein deutliches Plädoyer an die Lehrer, diese offenere Art von Unterricht in ihren Klassen zuzulassen. Im III. Kapitel bleibt zu überprüfen, inwiefern auch die praktischen Hinweise für den Unterricht den Forderungen nach Selbstständigkeit und Eigenaktivität gerecht werden.

Auch dem III. Kapitel ist eine theoretische Abhandlung über die „Entwicklung und Bedeutung des Sprachlehreunterrichts“ vorangestellt.

„Zweck der Sprache und des Sprachunterrichtes ist nun: ein Verständnis für die mündlich und schriftlich ausgedrückten Gedanken anderer, dazu die Fähigkeit, seine eigenen Gedanken ‚selbständig, zusammenhängend und sprachrichtig‘ darzustellen. Dem Grammatikunterricht fällt dabei die Aufgabe zu, Richtigkeit der einzelnen Sprachformen zu erzielen und zugleich den Inhalt und die Entstehung derselben klarzulegen.“ (Plecher, S. 262).

Dabei sei es unumgänglich den Sprachlehreunterricht als eigenständiges Fach zu erteilen, denn nur eine hinreichende Belehrung führe auch zu sprachlicher Erkenntnis. „Die Sprache des Kindes soll den Unterricht bedingen, so wie es schreibt und spricht; sie muss berichtigt, muß ‚veredelt‘ werden.“ (Plecher, S. 266). Den Ausgangspunkt für den Sprachlehreunterricht liefern somit die Schüler mit ihrer Kinder- und Jugendsprache selbst. Als konkrete Zielsetzung für den Unterricht gibt Plecher vier Punkte an:

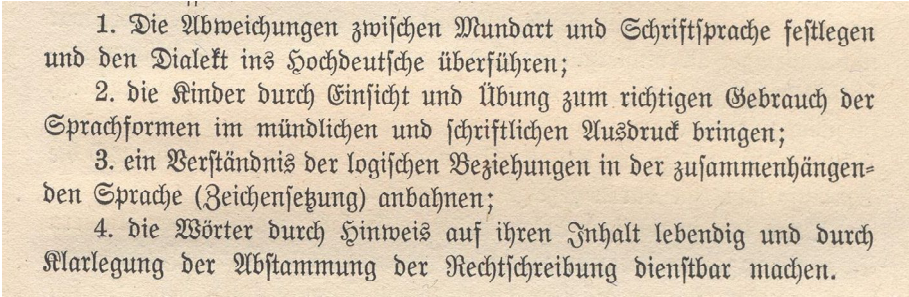
- 
1. Die Abweichungen zwischen Mundart und Schriftsprache festlegen und den Dialekt ins Hochdeutsche überführen;
 2. die Kinder durch Einsicht und Übung zum richtigen Gebrauch der Sprachformen im mündlichen und schriftlichen Ausdruck bringen;
 3. ein Verständnis der logischen Beziehungen in der zusammenhängenden Sprache (Zeichensetzung) anbahnen;
 4. die Wörter durch Hinweis auf ihren Inhalt lebendig und durch Klarlegung der Abstammung der Rechtschreibung dienlich machen.

Abb. 55: Plecher, S. 269

Darüber hinaus äußert sich der Autor über „Die Methode des Sprachunterrichts“.

Die Sprache als Unterrichtsstoff und die sprachliche Fähigkeit des Kindes müssen in Einklang gebracht werden. „(...) das kann am besten geschehen, wenn das Kind seine eigene Unfähigkeit und sein Bedürfnis für Belehrungen und damit zugleich den Zweck derselben einsieht. Mit der Einsicht in die Unvollkommenheit der eigenen Sprache und der Erkenntnis, daß andere es besser machen können, kommt dann das Interesse am Lernen.“ (Plecher, S. 269 f.), soweit die Annahme des Autors.

Der Unterricht müsse vom persönlichen Erleben ausgehen und zur Erkenntnis führen, welche Sprachform richtig ist. Hierfür sollen falsche und richtige Formen an der Tafel durch Anschreiben gegenübergestellt werden. Für den Verlauf einer systematischen Sprachstunde empfiehlt der Autor schließlich folgende vier Stufen:

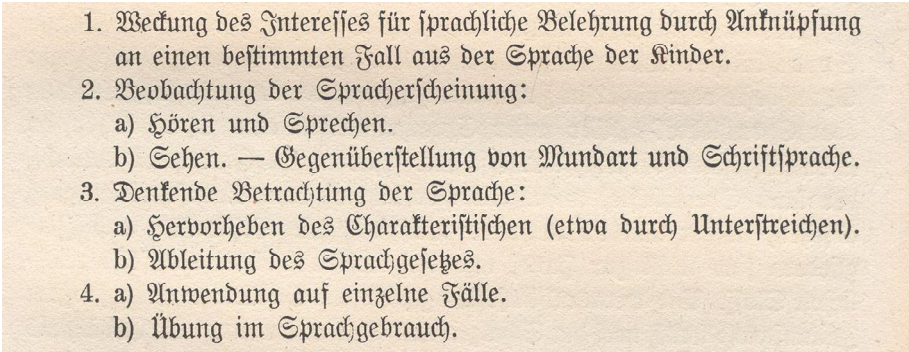
- 
1. Weckung des Interesses für sprachliche Belehrung durch Anknüpfung an einen bestimmten Fall aus der Sprache der Kinder.
 2. Beobachtung der Spracherscheinung:
 - a) Hören und Sprechen.
 - b) Sehen. — Gegenüberstellung von Mundart und Schriftsprache.
 3. Denkende Betrachtung der Sprache:
 - a) Hervorheben des Charakteristischen (etwa durch Unterstreichen).
 - b) Ableitung des Sprachgesetzes.
 4. a) Anwendung auf einzelne Fälle.
b) Übung im Sprachgebrauch.

Abb. 56: Plecher, S. 274.

Im Praxisteil des Sprachlehrunterrichts führt das Buch abschließend „Beispiele für die methodische Behandlung“ einzelner Themen an. Exemplarisch soll auf ein Beispiel – Die Steigerung des Eigenschaftswortes - genauer eingegangen werden, um den Mehrwert für den Unterrichtsalltag der Lehrkräfte zu ermitteln, die das Buch gelesen haben.

Die Steigerung des Eigenschaftswortes.

1. a) Wir kennen schon die Wörtlein, die uns sagen, wie die Dinge sind. „Wie-Wörter“ haben wir sie erst geheißen, dann „Eigenschaftswörter“. — „Die können vor und nach dem Dingwort stehen.“ — (Der Griffel ist schwarz. — Der schwarze Griffel.) — „Sie werden klein geschrieben.“

b) Daran erkennt man die Eigenschaftswörter. Nun sollt ihr heute ein neues Kennzeichen erfahren.

2. a) Wir nehmen einen kleinen Griffel, einen Bleistift und den Federhalter. Die schauen wir jetzt an. Sind sie gleich lang? — „Der Bleistift ist länger als der Griffel.“ — „Der Federhalter ist noch länger.“ — Es ist sonst nichts mehr da; wie könnten wir da noch besser sagen? — „Der Federhalter ist am allerlängsten — am längsten.“

Wenn man schaut, ob die Dinge gleich sind (gleich lang, gleich groß, gleich stark), so heißt man dies „vergleichen“. Wir haben nun beim Vergleich des Griffels, des Bleistiftes und des Federhalters folgendes gefunden:

1. Der Griffel ist lang,
2. der Bleistift ist länger,
3. der Federhalter ist am längsten.

Diese drei Sätzchen notieren wir an die Wandtafel und unterstreichen das gesteigerte Eigenschaftswort, daß es den Kindern in die Augen fällt.

Nun lest die Sätze weg! Und lest das letzte Wort in jedem Satz! (Das Eigenschaftswort!)

Was meinen wir denn dann, wenn wir sagen „länger“ — „am längsten“? (Eine bezeichnende Geste mit den Händen wird den Kindern die „Steigerung“ sinnfällig vor die Augen führen.)

b) Ihr habt wohl schon gehört, daß manchmal Möbel verkauft werden in einer Halle. Ein Käufer ruft: Ich gebe 10 Mk., ein anderer: 12 Mk.! ein dritter: 15 Mk.! — „Sie steigern.“ — Warum sagt man: sie steigern? — Der zweite sagt mehr als der erste! — „Er steigt mit dem Preis.“ — „Der Hausherr steigert auch, wenn man mehr Wohnung bezahlen muß.“ —

Das ist so ähnlich hier bei unserem Wörtlein „lang“: Der Griffel — der Bleistift — der Federhalter! Die Länge wird jedesmal ein bißchen mehr: sie steigt. Man sagt darum auch: Das Eigenschaftswort kann man steigern.

c) Dabei ändert es sich aber; es bleibt nicht immer gleich. Achte auf unsere drei Sätzchen an der Tafel!

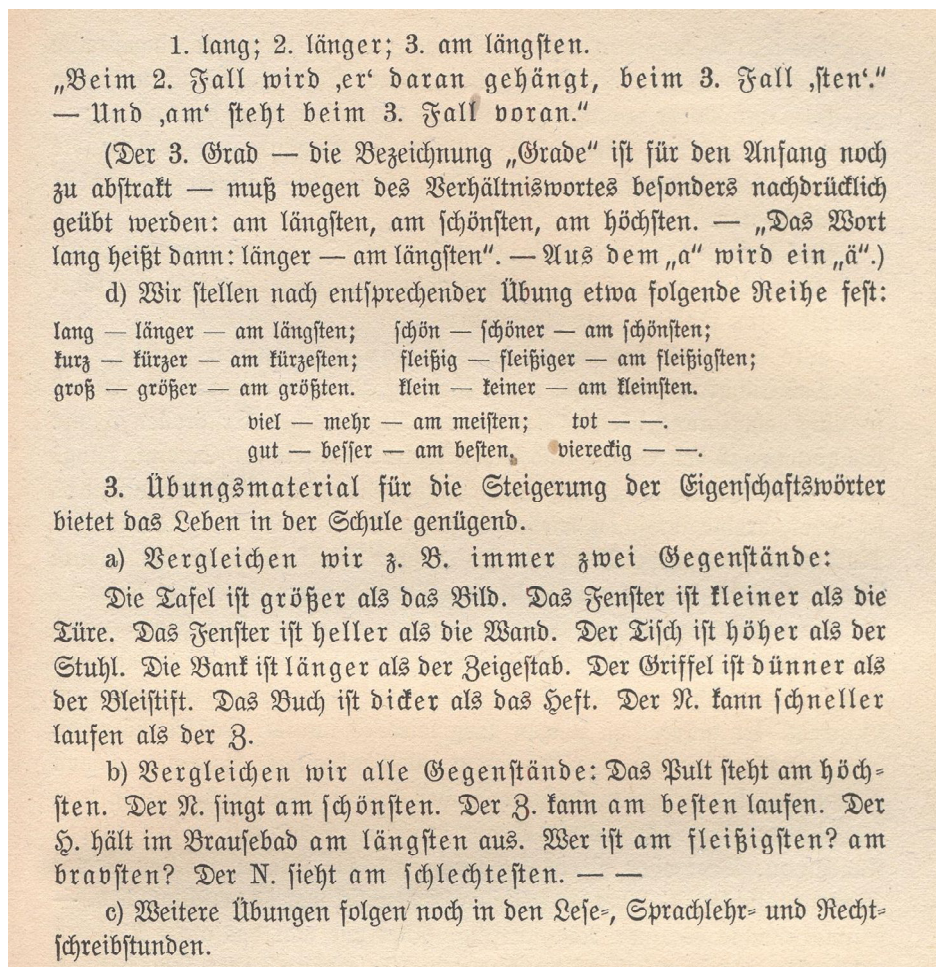


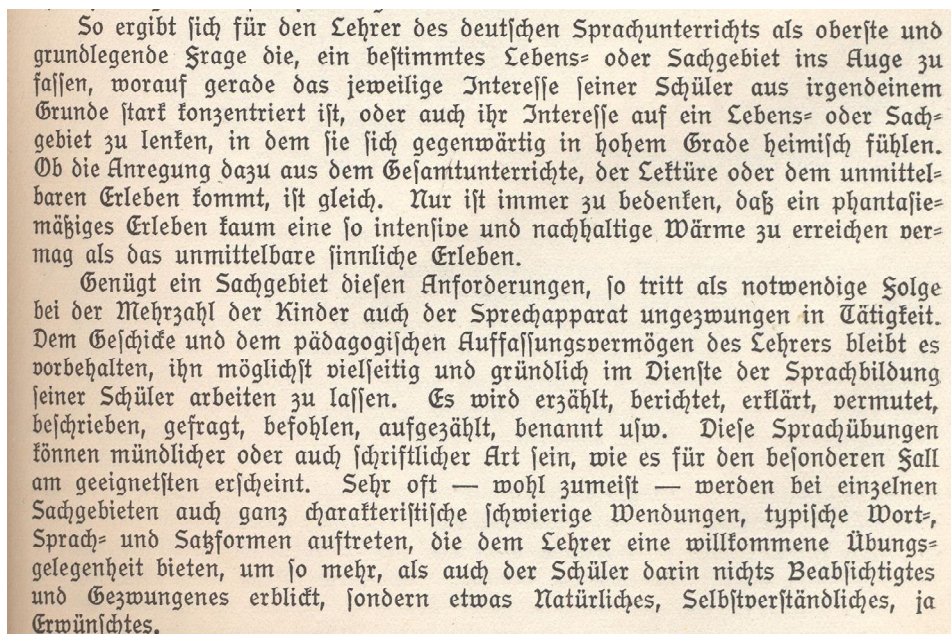
Abb. 57: Plecher, S. 280 f.

Das dargestellte Beispiel für die Steigerung von Eigenschaftswörtern zeigt deutlich, dass der Unterrichtsgegenstand im Unterrichtsgespräch vom Lehrer gemeinsam mit den Schülern praxisnah erarbeitet wird. Die Erkenntnis zum vorgestellten grammatischen Problem gewinnen die Schüler unter Anleitung der Lehrkraft selbst, allerdings kann kaum von Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Schüler im heutigen Verständnis gesprochen werden. Dennoch sind die von Plecher empfohlenen vier Stufen für die methodische Erarbeitung eines Themas deutlich zu erkennen. Auch die ausführliche Übungsphase belegt, dass auf nachhaltigen Erkenntnisgewinn abgezielt wird. Die sehr ausführliche Darstellung, Schritt für Schritt, erleichtert es der Lehrkraft, sich den Ablauf für die Unterrichtsstunde schrittweise anzueignen, und das methodische Vorgehen in der Praxis umzusetzen. Dabei ist besonders die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis bei diesem Handbuch für den Lehrer hervorzuheben.

Alschner: Lebensvolle Sprachübungen in Sachgruppen des Alltags (1926)

Dieses Werk von Richard Alschner ist deshalb interessant, da zum Einen der Deutschunterricht im Sinne der Arbeitsschulidee erläutert wird und somit konkret auf eine reformpädagogische Bewegung Bezug genommen wird, und zum Anderen die Übungen nicht chronologisch oder nach Jahrgangsstufen, sondern nach Sachgebieten geordnet werden. Somit verfolgt dieses Übungsbuch einen anderen Ansatz, als die anderen, vorgestellten Übungsbroschüren.

Zur Einführung äußert sich der Autor zunächst zur Arbeitsschulbewegung und ihren Zielen: Oberstes Ziel muss es sein, „den gesamten Unterricht zu einem Wirklichkeitsunterricht im besten Sinne des Wortes umzugestalten“ (Alschner, S. 1). Die Schule soll einen engen Bezug zum Gegenwartsleben und der Wirklichkeit ermöglichen, indem das Gemeinschaftsleben selbst Bildungsstoff und Übungsgegenstand wird. So können beispielsweise naturkundliches, geschichtliches und erdkundliches Wissen am besten durch Anschauung verdeutlicht werden, was voraussetzt, dass der Lehrer möglichst oft das Klassenzimmer verlässt und Erkundungen vor Ort durchführt. Hierzu ermutigt die Einführung ausdrücklich, auch im Deutschunterricht. Rechtschreib-, Sprachlehre- und Stilunterricht existieren nicht nur um ihrer selbst willen, vielmehr stehen sie ebenso im Dienst des Aufsatzes, so der Autor. Die Muttersprache der Kinder kann nur im Alltagsleben geschult werden, hier müssen auch die Sprachübungen und die Sprachbildung in der Schule ansetzen.



So ergibt sich für den Lehrer des deutschen Sprachunterrichts als oberste und grundlegende Frage die, ein bestimmtes Lebens- oder Sachgebiet ins Auge zu fassen, worauf gerade das jeweilige Interesse seiner Schüler aus irgendeinem Grunde stark konzentriert ist, oder auch ihr Interesse auf ein Lebens- oder Sachgebiet zu lenken, in dem sie sich gegenwärtig in hohem Grade heimisch fühlen. Ob die Anregung dazu aus dem Gesamtunterrichte, der Lektüre oder dem unmittelbaren Erleben kommt, ist gleich. Nur ist immer zu bedenken, daß ein phantasie-mäßiges Erleben kaum eine so intensive und nachhaltige Wärme zu erreichen vermag als das unmittelbare sinnliche Erleben.

Genügt ein Sachgebiet diesen Anforderungen, so tritt als notwendige Folge bei der Mehrzahl der Kinder auch der Sprechapparat ungezwungen in Tätigkeit. Dem Gesichte und dem pädagogischen Auffassungsvermögen des Lehrers bleibt es vorbehalten, ihn möglichst vielseitig und gründlich im Dienste der Sprachbildung seiner Schüler arbeiten zu lassen. Es wird erzählt, berichtet, erklärt, vermutet, beschrieben, gefragt, befohlen, aufgezählt, benannt usw. Diese Sprachübungen können mündlicher oder auch schriftlicher Art sein, wie es für den besonderen Fall am geeignetsten erscheint. Sehr oft — wohl zumeist — werden bei einzelnen Sachgebieten auch ganz charakteristische schwierige Wendungen, typische Wort-, Sprach- und Satzformen auftreten, die dem Lehrer eine willkommene Übungsgelegenheit bieten, um so mehr, als auch der Schüler darin nichts Beabsichtigtes und Gezwungenes erblickt, sondern etwas Natürliches, Selbstverständliches, ja Erwünschtes.

Abb. 58: Alschner, S. 3.

Ziel des Buches ist es somit, den Deutschunterricht zu einem Wirklichkeitsunterricht im Sinne der Arbeitsschulidee umzugestalten und dem Lehrer eine reichhaltige Zusammenstellung an Übungen aus dem Alltagsleben der Schüler an die Hand zu geben. Ob die „Lebensvollen Sprachübungen“ diesem Anspruch gerecht werden, soll im Folgenden untersucht werden.

Zunächst allerdings noch eine kurze Ergänzung zum Aufbau des Buches: Eine Art Anhang listet die Verteilung der Übungsstoffe auf. Hierbei wird zunächst in vier große Teilbereiche unterschieden:

- A. Übungsstoff aus der Lautlehre
- B. Übungsstoff aus der Wortlehre
- C. Übungsstoff aus der Satzlehre
- D. Übungsstoff aus der Ausdrucks- und Stillehre

Je Teilbereich werden die einzelnen Themen in Unter-, Mittel- und Oberstufe gegliedert und alle Übungen angeführt, die sich in den unterschiedlichen Sachgebieten mit dieser sprachlichen Erscheinung auseinandersetzen. Zum besseren Verständnis ist nachfolgend eine Beispielsseite abgedruckt.

C. Übungsstoff aus der Satzlehre.		
I. Satzarten.		
Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
1. Der einfache Satz.		
Redeübungen der Kleinen 32a, d — Im Schrebergarten 57c — Der Gärtner 58c — So ein Lärm 64c — Rate einmal 94b — Der Schneemann 134e — Der Eisfünftler 137d — Der Christbaum 140 — Weihnachtsbilder 143 — Allerlei Tätigkeiten 151d — Vom Gelde 155b — Tierkonzert 181b.	Redeübungen der Kleinen 32a, d — So ein Lärm 64c — Zum Nachdenken 77 — Rate einmal 94b — Die Krankheit als Person 124g — Aus dem Krankenhaus 127 — Der arme Papa 145a — Der arme Hering 148e — Bilder aus dem Geschäftsleben 150 — Der Geizhals 157d — Ehre jedem Tropfen Schweiß! 162i — Ein Höllenlärm 168b — Im Zoologischen Garten 179c, 181b — Beobachtungen auf Lehrspaziergängen 219a—e.	Aus dem Krankenhaus 127 — Bilder aus dem Geschäftsleben 150 — Von der Reise 210a — Allerehand Anzeigen in Zeitungen 229b — Die Verbrecher 249a.
(Als weiterer Übungsstoff sind die Übungen unter D, II leicht verwendbar!)		

Abb. 59: Alschner, S. 169.

Durch diese Übersicht im Anhang fällt es der Lehrkraft leichter, den Überblick zu behalten und gegebenenfalls weitere Übungen aus anderen Sachgebieten zur Vertiefung aufzugreifen.

Des Weiteren weiß die Lehrkraft, welche sprachlichen Erscheinungen insgesamt im Unterricht behandelt werden müssen, wenngleich diese Information sicher nicht die Hauptintention der Auflistung darstellt. Sowohl die Sachgebiete als auch die nochmaligen Untergliederungen jedes Sachgebiets in Teilbereiche sind fortlaufend nummeriert.

Betrachtet man nun die Übungen zu den einzelnen Sachgebieten genauer, fällt zunächst auf, dass auch bei dieser Lehrerhilfe nur teilweise konkrete Arbeitsanweisungen vorhanden sind. Es liegt somit erneut in der Verantwortung jeder Lehrkraft, wie die Schüler mit den einzelnen Themen arbeiten sollen. Vorrangiges Ziel des Buches ist es, den Schülern eine große Fülle an Ausdrücken, einen abwechslungsreichen Wortschatz und Sprachgewandtheit zu vermitteln. Hierzu werden zahlreiche Begriffe, Sätze und Ausdrucksweisen abgedruckt. Im Anschluss daran erfolgt jeweils eine fachliche Einordnung, die mit einem kleineren Druck gekennzeichnet ist und Schlagworte mit Gedankenstrichen aneinanderreihert. Eine Angabe einer konkreten Regel fehlt.

Bei den einzelnen Sachgebieten sind schließlich im Detail unterschiedliche Herangehensweisen zu beobachten. An dieser Stelle soll in einer Auswahl ein Überblick über mögliche Aufgabenarten gegeben werden.

a) Zu Beginn von Übungen werden Fragen abgedruckt:

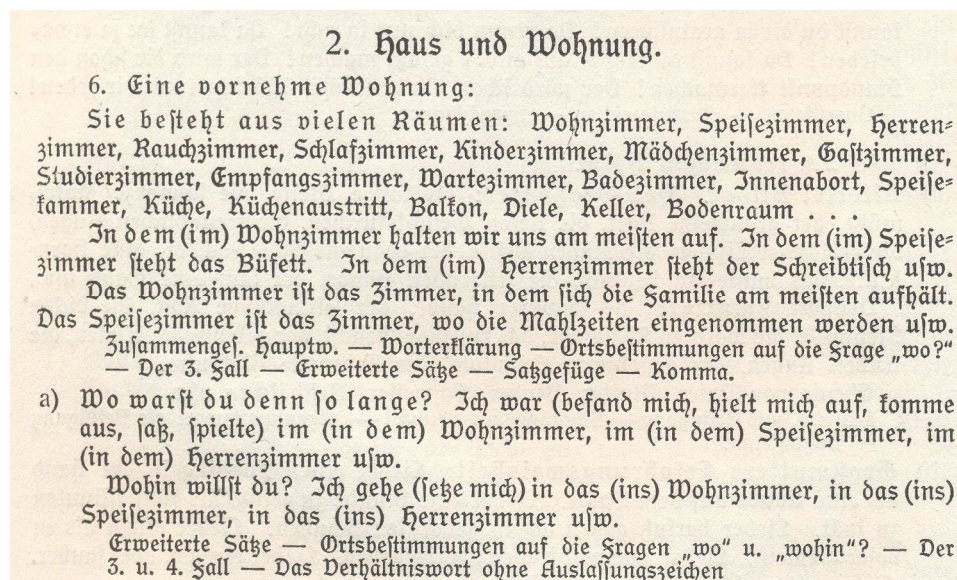


Abb. 60: Alschner, S. 8.

Beispielsweise „Wo warst du denn so lange?“ oder „Kennst du deine Wohnung genau?“. Diese Fragen könnten die Schüler anregen, die Antworten zunächst selbst zu formulieren. Die Auflistung im Buch wäre dann eine Ergänzung und Hilfe für den Lehrer, die im Anschluss an die Arbeitsphase der Schüler, bzw. an das Gespräch im Plenum relevant ist.

b) Es werden Sprichwörter und Redensarten aufgelistet:

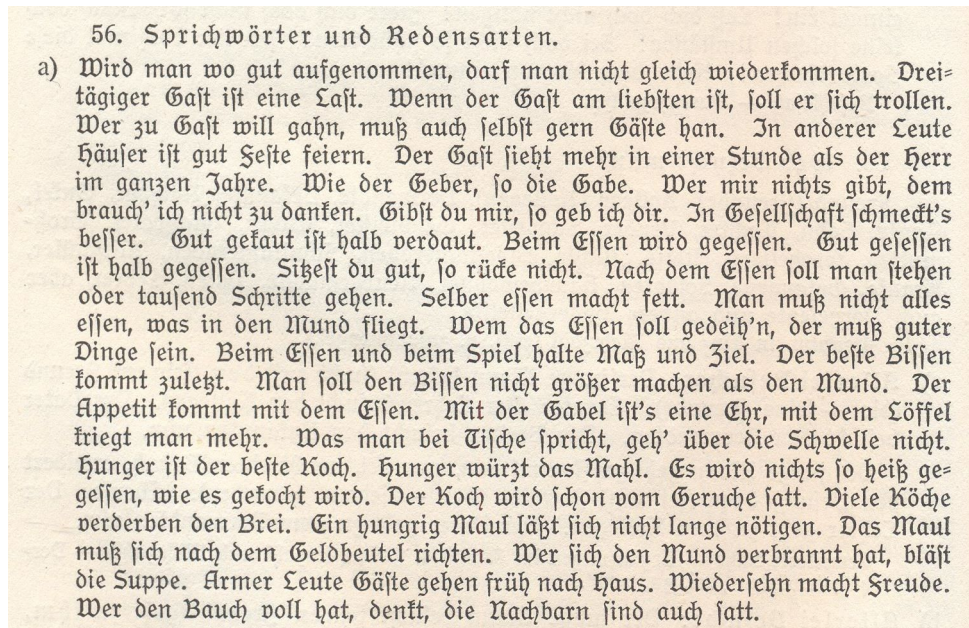


Abb. 61: Alschner, S. 34.

Auch sie sind unterschiedlichen Sachgebieten beigelegt und werden dem „Bilderschmuck der Muttersprache – Humor in der Sprache“ zugeordnet. Wie die Schüler mit diesen Redensarten gearbeitet haben, ist nicht ersichtlich, da eine Aufgabenstellung fehlt. Sicherlich kann ihre Bedeutung im Unterricht thematisiert werden, ebenso wie die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten der Redensarten im Alltag. Auch ein Auswendiglernen wäre denkbar.

c) „Botschaften“ werden vermittelt:

Bemerkenswert ist zudem, dass immer wieder moralische Verhaltensweisen für Kinder und Jugendliche zu den einzelnen Themen transportiert werden. So gibt das Buch im Sachgebiet „Besuch“ (S. 31 ff.) konkrete Handlungsanweisungen, wie sich Kinder und Jugendliche verhalten sollen, wenn sie einen Besuch tätigen.

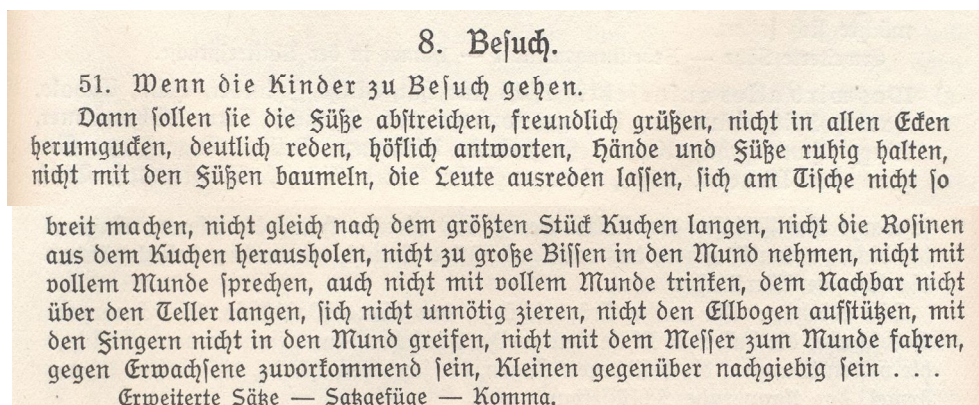


Abb. 62: Alschner, S. 31

Die Verhaltensregeln werden hierbei als Befehlssätze, Merksätze oder Satzgefüge inhaltlich identisch mehrfach formuliert. Weitere Beispiele hierfür wären die „Verkehrsregeln für die Schuljugend“ (S. 42) oder „Einiges aus der Hausordnung der Schule“ (S. 46). Diese Aufgaben legen die Vermutung nahe, dass hierbei der Schwerpunkt auf dem Inhalt liegt, der durch das Buch transportiert werden soll.

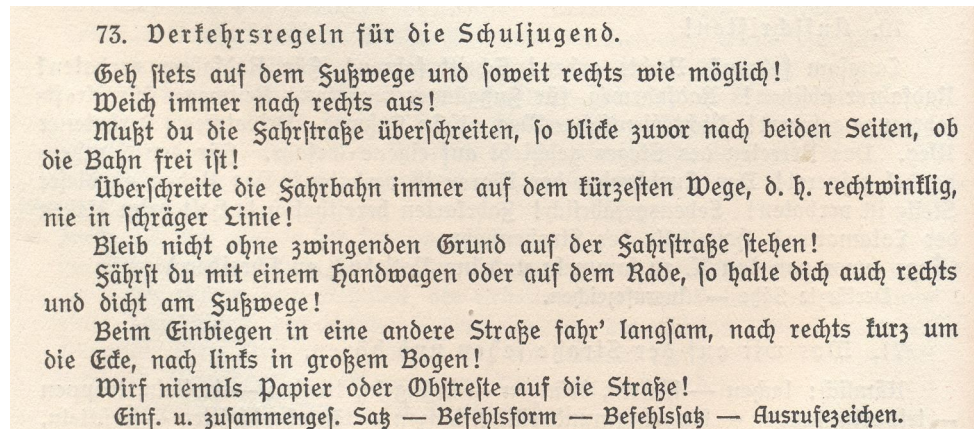


Abb. 63: Alschner, S. 42

d) Schüler sollen selbst Wörterlisten erstellen:

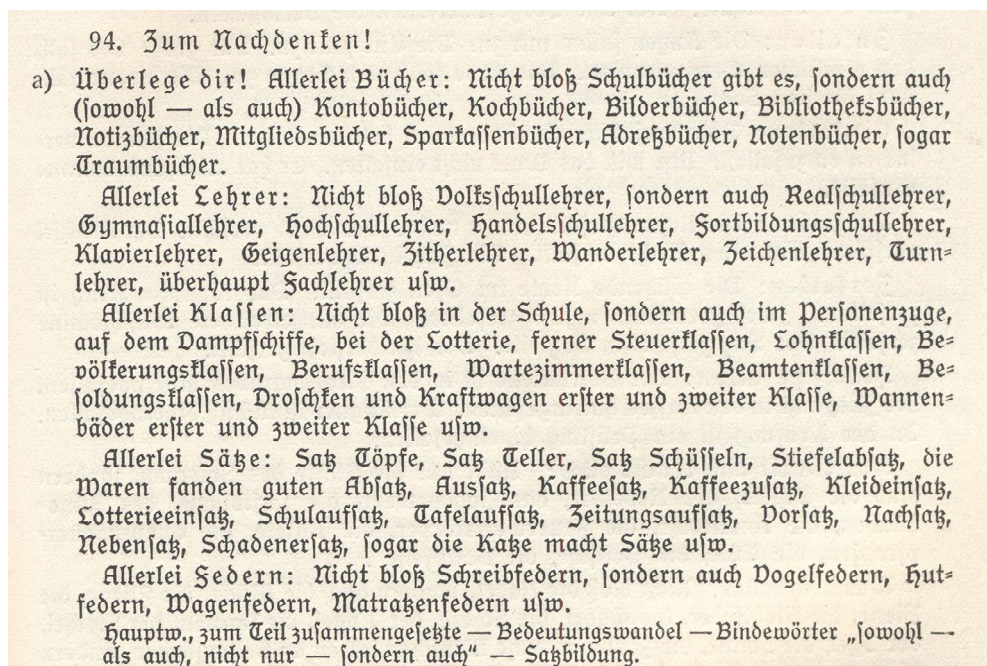


Abb. 64: Alschner, S. 53.

Einzelne Aufgaben fordern konkret zum Nachdenken auf. Dies wird bereits durch die Überschrift „Zum Nachdenken!“ deutlich und durch die Aufforderung „Überlege dir!“ konkretisiert.

Diese Aufgabe richtet sich zunächst an jeden einzelnen Schüler. Methodische Hinweise für den Einsatz der Aufgabe im Unterricht fehlen allerdings auch hier.

Zusammenfassend kann zu den „Lebensvollen Sprachübungen“ festgehalten werden, dass sie eine immense Fülle von Ausdrücken, Formulierungen, Redeweisen und Wörtern zu den unterschiedlichen Sachgebieten aufführen. Das Hauptaugenmerk des Buches liegt auf der Sprachfülle der deutschen Sprache und einem hochsprachlichen Ausdruck. Für eine detaillierte Analyse des Einsatzes der Lehrerhilfe im Unterricht fehlen leider konkrete Anhaltspunkte und Aufgabenstellungen. Lediglich das Vorwort gibt den Hinweis auf die Arbeitsschulbewegung, ohne dass jedoch bei den einzelnen Sachgebieten Arbeitsanweisungen aufgeführt werden, die der Lehrkraft den Einsatz der Themen im Unterricht erleichtern würden. Auch bei diesem Buch bleibt es der Kreativität des Lehrers überlassen, welche methodischen Herangehensweisen er im Unterricht wählt.

Festzuhalten bleibt, dass sich der Aufbau der Lehrerhandreichung grundlegend von anderen Werken für den Deutschunterricht unterscheidet. Da eine chronologische Behandlung der sprachlichen Gesetzmäßigkeiten nach Jahrgangsstufen fehlt, obliegt es allein der Verantwortung der Lehrkraft, dass alle relevanten Themen der Sprachlehre auch tatsächlich anhand der unterschiedlichen Sachgebiete behandelt werden. Die Betrachtung grammatischer Besonderheiten anhand von Sachgebieten mag für den einzelnen Schüler interessant gewesen sein, bei einem Lehrerwechsel könnte diese Vorgehensweise im Deutschunterricht allerdings durchaus zu Problemen geführt haben.

Als zusammenfassendes Ergebnis kann bei den Lehrerhilfen festgestellt werden, dass durch die große Zahl der zur Verfügung gestellten Aufgaben und Übungen dem Lehrer die Unterrichtsvorbereitung erleichtert wird. Die Lehrkraft kann auswählen, welche Aufgaben zur Vertiefung im Unterricht eingebaut werden. Auch wird die induktive Methode zur Erarbeitung neuer Inhalte oder grammatischer Gesetze ausdrücklich empfohlen und jeder Interessent schrittweise darin eingeführt. Gerade wenn Übungen nahe legen, dass die Schüler selbst Beispielsätze finden, die Beispiele aus dem Erlebnisbereich der Schüler kommen oder Schüler unter Anleitung der Lehrkraft selbst Gesetzmäßigkeiten erkennen sollen, sind Ansätze reformpädagogischer Ideen erkennbar, wenngleich diese im Unterrichtsalltag noch ganz am Anfang stehen dürften.

9.3.3. Zeitschriften

Die Analyse der Zeitschriften des Bayerischen Realschulmännervereins erfolgt unter der oben formulierten Fragestellung unter Berücksichtigung der Unterfragen, wobei sowohl auf reformpädagogische Themen in den allgemeinen Abhandlungen als auch speziell auf konkrete Reformvorschläge für den Deutschunterricht geachtet wird. Zunächst werden das grundsätzliche Vorkommen von Artikeln im Kontext der Reformpädagogik geprüft, Memos zu den relevanten Inhalten erstellt und Bezüge zu reformpädagogischen Konzepten hergestellt. Da sich eine Untersuchung nach festgelegten Kategorien und deren Formulierung bei den Zeitschriften eher schwierig gestaltet, erfolgt die Analyse anhand der oben angegebenen Teilfragen. Im Anschluss wird schließlich versucht, die Ergebnisse der Zeitschriftenanalyse in einem Fazit Kategorien zuzuordnen.

Die Analyse hat ergeben, dass in den „**Blättern für das Bayerische Gymnasial- und Realschulwesen**“, dem ersten Vereinsorgan (1875 – 1880), in Zusammenarbeit mit dem Gymnasiallehrerverein, keine Hinweise auf reformpädagogische Konzepte zu finden sind. Insgesamt überwiegen Gymnasialthemen und es ist deutlich erkennbar, dass der Realschulteil erst „hinzugekommen“ ist und entsteht. Die Realschulartikel dieser Zeitschriftenreihe beschäftigen sich vorrangig mit der Frage der Berechtigung der realistischen Unterrichtsanstalten an sich, den Unterschieden zur gymnasialen Bildung, mit Standesfragen oder einzelnen Fächern.

Die „**Blätter für das bayerische Realschulwesen**“ (1881 -1893), als erste Zeitschrift nur für Lehrer der realistischen Lehranstalten, veröffentlichen in den ersten Ausgaben vorrangig Artikel über den Verein, über die Wander- und Generalversammlungen, die Satzung und grundsätzliche, schulpolitische Fragen zu realistischen Instituten, deren Berechtigungen, Lehrpläne, Struktur, Prüfungskultur und Neugründungen, sowie über die Abgrenzung zu anderen Arten höherer Schulen, besonders zum Gymnasium. Darüber hinaus nehmen Buchrezensionen einen wichtigen Stellenwert in den Zeitschriften ein, worauf die große Anzahl und die wiederholten Stellungnahmen der Autoren hinweisen. Reformpädagogische Ideen und allgemeine didaktisch-methodische Hinweise für den Unterricht finden hingegen in den ersten Jahrgängen kaum Eingang in das Vereinsorgan.

Lediglich im letzten Band der alten Folge, Bd. XIII (1893) beschäftigt sich der Artikel von Ernst Henschke „Die deutsche Sprache als Denkstoff in der Schule“ (Bd. XIII, 1893, S. 56 – 60) mit dem selbstständigen Denken der Schüler.³⁸⁰ In seiner Stellungnahme fordert der Autor die Deutschlehrer auf, die Schüler selbstständig denken zu lehren. Ziel sei es, - auch schon in den unteren Klassen - geistige Selbstständigkeit zu entwickeln, indem Anschauung, Einbildungskraft und das Gemüt der Schüler geschult werden. Hierbei könne der Kontakt zum Schüler am besten durch die Sprache hergestellt werden.

In der „**Bayerischen Zeitschrift für Realschulwesen**“ (1893 – 1924) sind weit häufiger reformpädagogische Ideen vorzufinden. Bereits im ersten Band der neuen Folge hebt Vinzenz Lössl in seinem Artikel „Aufgabe und Stellung des deutschen Unterrichts an den realistischen Unterrichtsanstalten“ (Bd. I, 1893, S. 13 – 24) die zentrale Stellung des Sprachunterrichts hervor. Aufgabe des deutschen Sprachunterrichts sei die Schulung der Urteilskraft, die Veredelung des ästhetischen Sinns und die Pflege des Gemüts der Schüler. Lössl sieht hierbei die Literatur als Basis, die mit Herz, Geist und Phantasie ergriffen werden soll. Da sich alle Denkprozesse, Gedanken und Gefühle in der Muttersprache vollziehen, muss es das Ziel jedes Lehrers sein, jede Stunde zu einer deutschen Stunde zu machen und zur Ausbildung der Muttersprache beizutragen.

Bereits diese ersten beiden Beispiele belegen, dass Begriffe aus dem Kontext der Reformpädagogik – wie Selbstständigkeit, das Lernen mit allen Sinnen und fächerübergreifende Ansätze – im Laufe der Zeit durchaus Einzug in die Realanstalten finden, wenngleich oft andere Begriffe und Umschreibungen dafür verwendet werden.

Weitere, thematisch passende Ausführungen finden sich dann erst wieder einige Ausgaben später in Joseph Hartmanns Artikel „Zur Methodik im deutschsprachlichen Unterricht“ (Bd. V, 1897, S. 1 – 11). Er plädiert für das Paraphrasieren, indem er den Lehrer auffordert, eine bestimmte Zeit in der Woche dafür vorzusehen, Gedanken in einer anderen Form widerzugeben. Ziel des Unterrichts soll eine Individualisierung und Differenzierung des Lernens sein, was durch praxisnahe Übungen gefördert werden kann. Konkret schlägt Hartmann die Suche nach Synonymen zur Wortschatzerweiterung und die Fortführung einer Erzählung vor. Schüler sollen selbstständig werden und aus dem Deutschunterricht einen Nutzen auch für andere Fächer ziehen.

³⁸⁰ Nachfolgend wird wiederholt aus den einzelnen Zeitschriftenartikeln zitiert. Hierbei wird auf das jeweilige Einfügen einer Fußnote verzichtet, vielmehr erfolgt stets die Angabe des Bandes, des Jahrgangs und der Seite des zitierten Beitrags um den Lesefluss zu verbessern.

Diese konkreten Vorschläge für Methoden im Deutschunterricht sind deutlich von Reformideen beeinflusst. Interessant ist in diesem Band auch die Rezension von Hildebrands Buch „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule“, von Oskar Steinell (Bd. V, 1897, S. 54). Die Rezension gibt Leitsätze für den Lehrer wider, die unter Anderem lauten: Der Lehrer soll nichts lehren, was der Schüler selbst aus sich finden kann und auf gesprochene/gehörte Sprache soll das Hauptgewicht gelegt werden. Durch diese kurze Rezension werden somit die Vorschläge von Hildebrand konkret an die Lehrkräfte der Realanstalten weitergegeben.

In Band IX. (1901, S. 108 – 123) kommt erneut Vinzenz Lössl zu Wort, der in einer allgemeinen Abhandlung über die „Organische Entwicklung der bayerischen Realschulen“ schreibt. Er fordert konkret eine fächerübergreifende Zusammenarbeit, dass der Lehrstoff dem Alter und der Durchschnittsfähigkeit der Schüler angepasst sein muss und dass der Stoff lebensnah behandelt wird. Der Handfertigkeitsunterricht komme zudem dem Arbeitstrieb der Kinder entgegen, Methoden erziehen zu eigener Beobachtung und zu selbstständigem Denken. Lössl verfasst ein eindeutiges Plädoyer für die Realschule und empfiehlt offensichtlich reformpädagogische Herangehensweisen.

Im X. Band (1902, S. 214 – 218) beklagt Dr. Armin Seidl in seinem Artikel „Wie soll ich es machen?“ die starke Ausrichtung der Zeitschrift auf Buchbesprechungen und den Mangel an einem Austausch über Fragen des Unterrichts. Er regt an, dass Kollegen in der Zeitschrift voneinander lernen sollen und benennt die pädagogische Weiterbildung durch Artikel des Vereinsorgans als Ziel. Bedauerlicherweise geht in den nachfolgenden Ausgaben kein Fachkollege auf seinen Vorschlag ein. Seine zentrale Frage, wie der Wortschatz der Schüler erweitert werden könne, wird durch keinen Autor in weiterführenden Artikeln aufgenommen. Dennoch gibt Seidl selbst eine erste Antwort auf seine eigene Frage. Er empfiehlt ein mehrmaliges Lesen des gleichen Textes und eine Wiederholung besonders in den unteren Klassen. Seine konkreten Vorschläge für den Deutschunterricht lauten: Memorieren kurzer Texte, nacherzählen und schriftliche Umarbeitung von Lestücken. Auch diese methodischen Vorschläge lassen auf eine modernere Arbeitsweise im Deutschunterricht schließen. Seine Frage, wer weitere Antworten auf die Frage zur Wortschatzerweiterung bei den Schülern hat, bleibt dennoch unbeantwortet.

Zwei Bände später (Bd. XII, 1904, S. 185 – 202) beschäftigt sich H. Morhart in einem recht umfangreichen Artikel mit dem Thema „Der methodische Aufbau des deutschen Unterrichts an Realschulen“. Er fordert die Erziehung zur freien Persönlichkeit und im Hinblick auf die Sprache die Entwicklung einer starken Individualität.

Seiner Ansicht nach hat jeder Schüler ein Recht auf Individualität und auf einen eigenen Charakter auch im Stil. Dieses Recht muss der Lehrer hüten und den Schüler als gleichwertige Persönlichkeit anerkennen, mit eigenen Anschauungen, eigenem Empfinden und eigener Darstellungsart. Als Techniken, die in der Schule gelehrt und gelernt werden sollen, gibt der Autor die Schulung der Organe (Ohren, Augen, Mund), des schnellen und sicheren Denkprozesses und der bewussten Denkarbeit an. Diese Techniken stellt Morhart sehr detailliert in verschiedenen Stufen dar. Auf der höchsten Stufe kann der Schüler die Ergebnisse seines eigenen Denkprozesses in freier Rede mit „Redefiguren“ (Stilmitteln) vortragen. Ein durchaus ehrgeiziges Ziel für Schüler der Realschule. Der Autor schließt seinen Artikel mit der Aufforderung: „Frei und unendlich an Fülle (...) muß auch die Schule selber sein.“ (S. 202).

Dr. Schmöger geht einige Jahre später in seinem Artikel „Rechtschreibübungen“ (Bd. XVII, 1909, S. 102 – 103) noch einen Schritt weiter. Er schreibt: „Die Hauptforderung unserer Zeit an die Mittelschule ist Anleitung zur bewußten Selbsttätigkeit; unsre Schüler müssen selbständig denken und urteilen, selbst finden und schaffen.“ (S. 102). Er empfiehlt im Bereich der Rechtschreibung konkret etymologisch vorzugehen. Von der Grundform der Wörter, über die Abstammung zu Ableitungen, Wortbildungen und Zusammensetzungen. Hierbei seien es die Schüler selbst, die Zusammenhänge entdecken und Lösungen finden. Außerdem würden durch die gründliche Vorbereitung des Stoffs Fehler vermieden, was besser sei, als Fehler zu verbessern.

Besonders der Band XVIII. aus dem Jahr 1910 beschäftigt sich mit Reformideen, da er gleich zwei thematisch passende Artikel enthält. Zum Einen beschäftigt sich Dr. Eduard Ebner mit den „Neue[n] Vorbereitungsbücher[n] für den deutschen Unterricht“ (Bd. XVIII, 1910, S. 106 – 112) zum Anderen schreibt Daschner „Zur Reform der höheren Schulen“ (Bd. XVIII, 1910, S. 272 – 278).

Ebner regt die Lehrerkollegen zu gegenseitigen Hospitationen an, um voneinander zu lernen und die Zusammenarbeit aller Fächer zu fördern. Bei der Gedichtarbeit müssen die Gedichte den stofflichen Interessen des Kindes entsprechen. Hierbei müsse das Wissen, Können und Erleben der Kinder berücksichtigt werden, wobei der Deutschunterricht den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bildet. Theorien über Gedichte und Reimschemata seien unwichtig, vielmehr solle das Gefühl betont werden, das durch eine Einstimmung auf den Text mit Bildern bzw. Wanderungen und Naturerlebnissen in Zusammenhang mit Gedichten noch verstärkt werden kann.

Bei Ebners Ausführungen sind deutlich Ideen der Wandervogelbewegung zu erkennen, die er in den schulischen Bereich integrieren möchte.

Daschners Forderungen gehen in eine vergleichbare Richtung. Auch er fordert das Erleben, statt des Erlernens. Durch eine gemeinsame Suche mit den Schülern in Übungen sollen Wissen und Können entwickelt werden. Hierzu ist eine Stoffreduktion notwendig, um Zeit zu gewinnen, Zeit auch, für die Beschäftigung der Schüler mit ihren Lieblingsneigungen: Beschränkung der Quantität, Steigerung der Qualität lautet Daschners „Parole“. Der Autor verwendet zudem den Begriff Arbeitsschule, die er statt einer Lernschule wünscht. Die Vorteile sieht er darin, dass die Schüler Lebens- und Schaffensfreude entwickeln, Vertrauen in ihre eigenen Kräfte und Fähigkeiten gewinnen und ihr Selbstbewusstsein und die Selbstständigkeit steigern können. Daschner regt den Besuch außerschulischer Lernorte (Theater, Museen, Fabriken) und Ferienreisen à la Wandervogel an, sieht allerdings die Notwendigkeit, dass auf Seiten des Lehrers die Bereitschaft zu dieser Arbeitsweise und eine breite, einheitliche Bildung vorhanden sein müssen.

Im darauffolgenden Jahr erscheint in der Rubrik „Vermischtes“ der Artikel „Selbstregulierung der Schüler“ ohne die Angabe eines Autors (Bd. XIX, 1911, S. 178 ff.). Darin wird eine „Musteranstalt“, die wie ein Landerziehungsheim aufgebaut ist, beschrieben, in der die Selbsterziehung durch die Kameraden und die Verantwortlichkeit auf Seiten der Schüler herausgestellt werden. Der Autor fragt, ob diese Einrichtung auch an anderen Schulen übernommen werden könne. Wenngleich er selbst diese Frage verneint, so bewertet er doch die Bildung eines Gemeinschaftsgeistes positiv und plädiert für die Mitarbeit der Schüler an der Seite der Lehrer, so dass durch eine geteilte Verantwortung ein Gemeinsinn entstehe.

Wiederum ein Jahr später, im Jahr 1912, erscheint eine längere Abhandlung Dr. Eduard Ebners, zum Thema „Die Reform des deutschen Aufsatzes“ (Bd. XX., 1912, S. 8 – 21). Darin kritisiert er den Formalismus und appelliert für eigene Produktionen der Schüler. Er greift Ideen der Reformen auf, die den schöpferischen Trieb und die Kindesindividualität hervorheben. Die Nähe zur Kunsterziehungsbewegung ist bei Ebners Ausführungen unübersehbar. Seine Kritik bezieht sich auf die Themenstellung des Aufsatzes, durch die das Kind gezwungen wird, Dinge zu schreiben, die viel zu allgemein sind und bei denen der Lebensbezug fehlt. Ein Thema für alle Kinder sei widersinnig, da Schüler nicht gleich sind, sondern jeweils individuelle Interessen haben. Er fordert, dass neue Stoffe Einzug in den Aufsatzunterricht finden, die die Erlebniswelt des Kindes betreffen, zudem sollten die Themen in den Jahresverlauf passen.

Weihnachtsthemen sollten beispielsweise nur zur Weihnachtszeit gestellt werden. Ebner fordert somit den „Freien Aufsatz“, den Erlebnis- und Beobachtungsaufsatz, wobei er explizit auf Jensen und Lamszus verweist. Darüber hinaus empfiehlt der Autor den „Zeichenaufsatz“, indem Objekte beschrieben und gezeichnet werden. Insgesamt hält Ebner die Reduktion der Anzahl von Aufsätzen im Unterricht für sinnvoll, ein verstärkter mündlicher Ausdruck und Lektüreunterricht wären gewinnbringender. Sage, Volkslied und Prosa sollen mehr Gewicht im Unterricht erhalten, womit er sich explizit auf Hildebrand bezieht. Abschließend fasst Ebner seine Forderungen nochmals in fünf Punkten zusammen: I. Der Aufsatz muss eine Begleiterscheinung werden, mündliche Sprachbildung und Lektüre sollen das Schwergewicht bilden, II. Das Ziel sind Erlebnis- und Beobachtungsaufsätze aus dem Erlebniskreis der Kinder, III. Es muss verschiedene Themen für verschiedene Kinder geben, IV. Die Korrektur muss weniger pedantisch erfolgen, damit Selbstvertrauen und Freude nicht zerstört werden, V. Der freiheitliche Geist soll entwickelt und gefördert werden, durch die Wahl des Stoffes, dessen Behandlung und die Korrektur.

In den Ausgaben, die in der Zeit des 1. Weltkriegs veröffentlicht werden, sind kaum Abhandlungen aus dem Kontext der Reformpädagogik enthalten. Die Zeitschrift wird insgesamt den Umfang betreffend kleiner. Lediglich die Mitteilungen Nr. 1, im Mai 1918, die nur an Mitglieder herausgegeben werden, enthalten einen Artikel von Dr. Leo Krell „Zum deutschen Unterricht auf der Unterstufe unserer Real- und Oberrealschulen“ (Mitteilungen, Nr. 1, 1918, S. 11 – 21). Darin fordert Krell weniger Wissensstoff zu vermitteln, als vielmehr die Lust und den Willen, sich Wissen anzueignen, zu mehren. Die Ausbildung des Geistes und des Charakters müssen das Ziel des deutschen Unterrichts sein. Hierbei ist die induktive Methode anzuwenden, auf dass Grammatik- und Formstunden Freude machen.

In den Nachkriegsjahren sind besonders noch zwei längere Abhandlungen von Interesse. Die erste Abhandlung findet sich in dem Sonderheft Band 28 aus dem Jahr 1920, in dem Professor Hugo Freitag über „Ein Jahr Schülerausschüsse an den realistischen Schulen Bayerns“ berichtet. Besonders das Vorwort von Dr. Georg Kerschensteiner über „Die Selbsterziehung im Schulbetrieb“ (Bd. XXVIII, 1920, S. 1 – 6) ist im Kontext der Reformpädagogik interessant. Der zweite Artikel ist von Dr. Armin Seidl, der „Einiges über den Deutschen Unterricht an Oberrealschulen“ (Bd. XXX, 1922, S. 1 ff.) schreibt.

Kerschensteiner bestätigt, dass die Selbsterziehung der Schüler in Internaten, z. B. den Landerziehungsheimen funktioniert. An öffentlichen Schulen ist sie enttäuscht, sie missglückt, weil Schüler überfordert sind und Lehrer die Schüler zu wenig unterstützen, sich in Selbsterziehung zu erproben. Damit Selbsterziehung gelingt, müssen Anstaltsleiter und die Lehrerschaft die Kunst der Erziehung über die Kunst des Unterrichts stellen. Der Geist der Selbstregierungsfähigkeit müsse sich an Tagesschulen ohne Internate erst entwickeln. Die Weimarer Republik sei das Ergebnis eines staatlichen, wirtschaftlichen und moralischen Zusammenbruchs nach dem verlorenen Krieg. Der Geist der Selbstregierung müsse erst im Volk lebendig sein, wenn er auch in den öffentlichen Tagesschulen lebendig werden soll. Vor dem Krieg werden die obrigkeitlichen Vorschriften immer zahlreicher, die selbständige Verantwortlichkeit immer enger, die Lehrpläne lassen durch Anweisungen immer weniger Freiheiten. Kerschensteiner schätzt den Wert von Schülerausschüssen, die Beteiligung von Schülern am Erziehungs- und Unterrichtswesen und deren Mitwirkung an der Schulentwicklung, allerdings müssen die Schüler ein gewisses Alter haben, sich gegenseitig kennen und langsam in die Freiheit der Selbstbestimmung eingeführt werden, damit Selbsterziehung in der Schule gelingt.

Dr. Seidl bekennt sich gleich zu Beginn seines Artikels zu Hildebrand und seinem Plädoyer für Erlebnisse im Unterricht. Er fordert Ferien- und Fortbildungskurse für Lehrer, in denen sie für viele Übungen im Unterricht sensibilisiert werden sollen. Lehrer müssen bei den Schülern durch Sprach- und Ausdrucksübungen das Sprachgefühl wecken und das Sprechen lehren, wobei die Schüler häufig gemeinschaftlich arbeiten sollen. Seidl fordert, den „Schüleraufsatz ein gutes Stück nach der Seite der Schülerseele hin zu verschieben“ (S. 1) und somit explizit den Erlebnisaufsatz. Durch kurze, mündliche Zusammenfassungen können die Ausdrucksfähigkeit, die Gestaltungskraft, das Konzentrationsvermögen und die Urteilskraft der Schüler gefördert werden. Hierzu ist ein Mindestmaß von vier Wochenstunden für den deutschen Unterricht unabdingbar. Der Autor schließt seinen Artikel folgendermaßen:

„Aber ich habe immer die Absicht vertreten, die ich auch hier zum Schluß noch aussprechen will, daß es viel weniger auf den Stoff ankommt als auf den Lehrer. Ein tüchtiger, von seinem Beruf innerlich ergriffener Pädagoge, der aus diesem Gepacktheit heraus wirkliche Beseelung seines Unterrichts versteht – was man eine Lehrer-Persönlichkeit heißt – macht jeden noch so spröden und unglücklichen Stoff interessant und lebenskräftig. Und mit dem schönsten Stoff kann der ‚Prolet‘ alles verderben.“ (S. 3).

Die Untersuchung der „Bayerischen Zeitschrift für Realschulwesen“ (1893 – 1924) hat zusammenfassend ergeben, dass besonders ab 1909 zunehmend reformpädagogische Themen Einzug in das Vereinsorgan erhalten. Trotzdem ist selten mehr als ein Artikel pro Ausgabe zur Thematik abgedruckt. Im Vergleich zum Gesamtumfang der Zeitschrift je Jahrgang (im Schnitt über 300 Seiten), ist die Länge der einzelnen Veröffentlichungen eher als gering zu bezeichnen. Dennoch ist zu beobachten, dass immer wieder einzelne reformpädagogische Erziehungskonzepte mit ihren Vor- und Nachteilen vorgestellt werden, so beispielsweise die Wandervogelbewegung, Landerziehungsheime oder die Arbeitsschulbewegung, aber auch, dass allgemeine methodisch-didaktische Ideen publiziert werden. So finden besonders Begriffe wie Selbstständigkeit, Persönlichkeitsentwicklung, Individualisierung, Gefühlsbildung, fächerübergreifendes Lernen usw. Erwähnung. Einzelne Schlagworte muten geradezu modern an und finden auch heute in der aktuellen Diskussion zu Unterricht, Schule und Erziehung ihren Platz. Das Hauptaugenmerk des Vereinsorgans liegt allerdings ohne Zweifel bei standespolitischen und schulorganisatorischen Themen.

Kehrt man zur Ausgangsfragestellung in Bezug auf reformpädagogische Konzepte in der Zeitschrift zurück, kann diese deutlich bejaht werden. Die Reformpädagogik ist Thema im Kreis der Lehrer. Wenngleich die Forderungen der Verfasser aus heutiger Sicht eher zaghaft formuliert sind, machen sie doch deutlich, dass neue Wege im Unterricht der Realschulen beschritten werden, reformpädagogische Ansätze Berücksichtigung finden, erprobt und diskutiert werden. Hierzu erhalten die Lehrkräfte immer wieder auch ganz konkrete Tipps für die Umsetzung im Deutschunterricht, die mit Beispielen zusätzlich untermauert werden.

Das Nachfolgeorgan der „Bayerischen Zeitschrift für Realschulwesen“ die **„Wissenschaftliche Beilage zur Zeitschrift des Verbands Bayerischer Philologen, ‚Neues Land‘, früher Zeitschrift für das Realschulwesen“**, die von 1925 bis 1933 untersucht wurde, enthält nur zwei Artikel, die sich auf die Umsetzung reformpädagogischer Ideen im Schulunterricht beziehen. In der Nr. 4 (1925, S. 97 – 108) findet sich ein Artikel „Gedanken zum deutschen Sprachlehrunterricht“ von Studiendirektor Dr. Krell, der in Nr. 5 (1925, S. 134 – 144) seinen Abschluss findet. Krell fordert vom mündlichen Sprachgebrauch der Schüler auszugehen und sie schließlich dazu anzuleiten, Neues im Bereich der Sprachlehre zu entdecken und auf diese Weise die Schriftsprache zu verbessern. Dem Autor ist die Mitarbeit des Schülers im Sprachunterricht wichtig, wenn er schreibt:

„Und wenn sich dann vor ihren Augen, unter ihrer Mithilfe, durch ihre Findigkeit etwas Neues herauschält, wird hier ebenso wie in anderen Fächern die Entdeckerfreude groß, die Mitarbeit rege, die Willigkeit, zu folgen, lebhaft sein, und man darf wohl glauben, daß dies alles umso mehr gesteigert wird, als es sich hier um vertrauten Boden handelt, auf dem die Schüler von Kindesbeinen an wandeln.“ (S. 137).

Dieses Zitat zeigt deutlich, dass Krell für eine Kinderorientierung, das selbstständige Arbeiten der Schüler und Übungen plädiert. Für ihn ist die „erste Bedingung (...) das Verständnis am selbsterarbeiteten Beispiel und einem vertieften Verständnis unter Ausgang vom Bekanntesten (...)“ (S. 138). Dabei sind leichte Musterbeispiele und kurze Merksätze dennoch als Ergänzung unerlässlich.

Der zweite Artikel, der sich für reformpädagogische Ideen ausspricht, findet sich mit dem Titel „Bildungswandel der letzten fünfzig Jahre“ von Oberstudiendirektor Dr. H. Weber im „Neuen Land“ (Nr. 3, S. 104 - 115) im Jahr 1931. Nachdem der Autor allgemein die geschichtliche Veränderung des Bildungsideals aufzeigt, geht er explizit auf bekannte reformpädagogische Strömungen ein, so beispielsweise auf die Wandervogelbewegung, die Pädagogik vom Kinde aus, die Arbeitsschule, die Montessori-Pädagogik oder die Landerziehungsheime. Interessant ist hierbei besonders das Fazit, das Weber am Ende seines Artikels zieht. Er begrüßt, dass der Freiheitsgedanke organisatorisch und methodisch sichtbar wird und sich eine größere Beweglichkeit im höheren Schulwesen zeigt (S. 113).

Er schreibt:

„Neben das abgezogene Denken stellt man die sinnliche Anschauung. Eine Fülle von Anschauungsmaterial in allen Fächern wird erstellt. Von der Anschauung soll überall ausgegangen werden. (...) Das mechanische und gedächtnismäßige Wissen tritt zurück, das Ideenhafte wird stärker. Selbstständiger werden die Stoffe erarbeitet. Arbeitsgemeinschaften entstehen an vielen Orten (...). Schülerübungen (...) werden an den realistischen Schulen eingeführt und geben diesen ein besonderes Gepräge.“ (S. 113).

Gleichzeitig warnt er davor, alles Alte zu „zerschlagen“, vielmehr plädiert er für ein langsames Umformen.

„Eine jede der neuen Strömungen hat eine innere Berechtigung, aber ebenso das Vergangene. Ziel der Zukunft muß es sein eine Verbindung zu schaffen zwischen alter und neuer Schule, zwischen Intellekt und Phantasie und Willen, zwischen Persönlichkeit und Gemeinschaft, zwischen Freiheit und Einordnung, zwischen Zucht und Erleuchtung.“ (S. 114).

10. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und Ausblick

Als zusammenfassendes Ergebnis der Untersuchung kann festgehalten werden, dass es in der Verantwortung jedes einzelnen Lehrers lag, inwieweit reformpädagogische Ideen Einzug in den Unterricht der Realschule gefunden haben.

Konkrete Vorgaben, z. B. von Seiten der Schulaufsicht für eine Umsetzung der Reformideen gab es nicht. Auch die Zeitschrift des Lehrervereins setzt sich nur sporadisch und oberflächlich mit moderneren Unterrichtsprogrammen auseinander. Eine Verpflichtung zu Reformen war folglich nicht gegeben. So entscheiden vielmehr das Engagement, die Kreativität und Eigeninitiative jedes einzelnen Lehrers, ob reformpädagogische Konzepte verwirklicht werden oder nicht. Sicherlich haben auch persönliche Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Reformpädagogik, mit einzelnen Reformpädagogen oder Einrichtungen darüber mitentschieden, in welcher Form sie ihren eigenen Unterricht modernisieren.

Wenn eine Lehrkraft sich mit reformpädagogischen Strömungen auseinandersetzen wollte, wären Materialien für die Praxis und auch theoretische Abhandlungen zur Verfügung gestanden. Fraglich bleibt, ob jeder Lehrkraft der Zugriff darauf möglich war, in welchem Umfang die Abhandlungen an den Schulen verbreitet waren und in welchem Maße überhaupt ein Interesse an Neuerungen bestand. Es ist weniger davon auszugehen, dass die Lehrkräfte bereits in ihrer Ausbildung oder bei Fortbildungen im Sinne der Reformpädagogik geschult wurden. Hier bleibt die Frage offen, ob es überhaupt Fortbildungsveranstaltungen im heutigen Sinne gegeben hat.

Ursprünglich sollten in dieser Arbeit auch Unterrichtsprotokolle oder Skizzen von Unterrichtsstunden untersucht werden, um einen noch genaueren Einblick in die tatsächliche Unterrichtspraxis zu erhalten. Dieses Vorhaben scheiterte jedoch daran, dass kein Material aufzufinden war, das den wirklich gehaltenen Unterricht dokumentiert. Auch persönliche Unterrichtsaufzeichnungen oder Ablaufskizzen von Lehrern waren nicht auffindbar. Sowohl die Lehrerhandreichungen als auch die Schulbücher präsentierten Übungen, mit denen eine Öffnung des Unterrichts hin zu mehr Schülerorientierung und Selbsttätigkeit möglich gewesen wäre. Besonders im Bereich der Methodik – beispielsweise durch die Erläuterung der induktiven Methode – erhielten die Lehrkräfte konkrete Hinweise, die Schüler zur selbstständigen Erarbeitung von Themen anzuregen, ihre Erlebniswelt in den Unterricht einzubauen und schülerorientiert zu arbeiten.

Inwiefern diese Möglichkeiten allerdings auch ausgeschöpft wurden, ob es Lehrkräfte gab, die offene Unterrichtsmethoden anwendeten und wie der konkrete Unterrichtsalltag aussah, muss Spekulation bleiben, zumal Handlungsanweisungen zu den einzelnen Übungen in den Schulbüchern fehlen.

Sicherlich haben einzelne reformpädagogische Elemente Einzug in die Unterrichtspraxis der Realschule gefunden. Hierfür gab es in den untersuchten Schulbüchern und auch bei den Abhandlungen über die Methodik des Deutschunterrichts Hinweise. Einen flächendeckenden Unterricht nach reformpädagogischen Grundsätzen oder Methoden hat es allerdings an den Regelschulen wohl kaum gegeben, dieser blieb den Reformschulen vorbehalten.

Auf Grund meines eigenen beruflichen Werdegangs – ich bin bayerische Realschullehrerin mit den Fächern Deutsch, Geschichte und Informationstechnologie – und meiner verbandspolitischen Tätigkeit im Bayerischen Realschullehrerverband war die Beschäftigung mit dem Thema der Dissertation für mich sehr interessant. Einen Einblick in die Anfänge der Bayerischen Realschule zu erhalten, mit der Erkenntnis, dass der Gedanke, Schülerinnen und Schülern reale Bildung zu ermöglichen, bis ins 17. Jahrhundert zurückreicht, verändert auch mein Bild der heutigen Realschulbildung nachhaltig.

Sicherlich hatten es „Pioniere“ wie Semler oder Hecker schwer, ihre Ideen einer breiten Öffentlichkeit vorzustellen und diese flächendeckend durchzusetzen. Dennoch zeigen diese Beispiele aus der Anfangszeit auch, dass sich Pädagogen – trotz gesellschaftlicher Unwägbarkeiten und Hindernisse – für eine Bildung einsetzten, die zunehmend praxisorientiert ist und die Schule vom Schüler aus denkt. Wenngleich sich diese Bewegungen zunächst aus einer Unzufriedenheit mit den vorherrschenden Bedingungen und Möglichkeiten für reale Schulbildung entwickeln, wächst daraus eine Initiative für Praxisorientierung und Selbstständigkeit im Unterricht, die bis heute nicht an Aktualität eingebüßt hat. Die Realschule in Bayern sollte auch in Zukunft an einer grundständigen Allgemeinbildung auf einem mittleren Bildungsweg und ihrem engen Bezug zur Praxis in der Vermittlung der Lerninhalte festhalten, und sich als wichtige Säule in einem mehrgliedrigen Schulsystem behaupten. Vielleicht können die heutigen Verfechter des Realschulgedanken in allen Bundesländern in Sachen Kampfkraft für reale Bildung von den Pionieren lernen.

11. Verzeichnisse

11.1. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Ickstatt's Schulreformplan vom 28.03.1774	32
Abb. 2: Schulreformplan gemäß der Schulordnung vom 08.10.1774.....	34
Abb. 3: Wismayr's Schulreformplan vom 27.08.1804.....	37
Abb. 4: Das Niethammersche Normativ vom 03.11.1808	39
Abb. 5: Der bayerische Schulreformplan vom 16.02. bzw. 28.03.1833.....	42
Abb. 6: Wandervögel musizieren auf einer Rast auf ‚Bergeshöh‘	70
Abb. 7: Fest von Volkstanzgruppen der Jugendbewegung.....	70
Abb. 8: Wandervögel am nächtlichen Lagerfeuer.....	71
Abb. 9: Wandervögel auf „großer Fahrt“, Bild aus der späteren Zeit	72
Abb. 10: Titelseite der Schrift von Ellen Key „Das Jahrhundert des Kindes“	73
Abb. 11: Schreibunterricht, der auf Wunsch der Kinder im Freien stattfindet (1910)	74
Abb. 12: Unterrichtsstunde in einer Reformschule (1911).....	75
Abb. 13: Demonstration der Muskel- und Knochenbewegung am Körper eines Schülers	76
Abb. 14: Unterricht im Kartenzeichnen nach der Natur	77
Abb. 15: Naturkundlicher Unterricht im Anschluss an Naturbeobachtungen	77
Abb. 16: Zeichnen nach der Natur (1900).....	83
Abb. 17: Das 1901 eröffnete Landerziehungsheim Haubinda in Thüringen	86
Abb. 18: Lietz beim Geschichtsunterricht im Freien (Anfang des 20. Jahrhunderts).....	87
Abb. 19: Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf um Wyneken bei der Morgenansprache	89
Abb. 20: Schüler bei der Anlage einer Terrasse in Wickersdorf.....	91
Abb. 21: Berthold Otto unterrichtet im Freien (Oberkurs).....	96
Abb. 22: Sitzung des Schülergerichts	97
Abb. 23: Festakt zur Eröffnung der ersten Waldorfschule (1919)	98
Abb. 24: Geburtstagsfeier (1926)	105
Abb. 25: Religionsunterricht bei Petersen.....	105
Abb. 26: Gruppenunterricht.....	107
Abb. 27: Kursunterricht in der Jenaplan-Schule.....	107
Abb. 29: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz	142
Abb. 30: Ablaufmodell für die vorliegende Untersuchung	144
Abb. 31: Qualitätskriterien für den „Best European Schoolbook Reward“	153
Abb. 32: Marschall/Gutmann, I. Abteilung, S. 4/5	179

Abb. 33: Marschall/Gutmann, I. Abteilung, S. 24	180
Abb. 34: Marschall/Gutmann, II. Abteilung, S. 143.	182
Abb. 35: Sütterlin/Waag, S. 160.	184
Abb. 36: Thomas, Abriß, S. 35.	185
Abb. 37: Thomas, Abriß, S. 52.	186
Abb. 38: Küffner/Dorner, S. 4	187
Abb. 39: Küffner/Dorner, S. 6	187
Abb. 40: Küffner/Dorner, S. 50	189
Abb. 41: Stoll, S. 19 f.....	191
Abb. 42: Stoll, S. 133.....	192
Abb. 43: Stoll, S. 9.....	192
Abb. 44: Stoll, S. 130.....	193
Abb. 45: Stoll, S. 118.....	194
Abb. 46: Rahn/Pfleiderer, Deutsche Spracherziehung 1, S. 24	196
Abb. 47: Rahn/Pfleiderer, Deutsche Spracherziehung 1, S. 26	197
Abb. 48: Rahn/Pfleiderer, Deutsche Spracherziehung 6, S. 49	198
Abb. 49: Thomas, Übungen, S. 5.....	201
Abb. 50: Scheerle, S. 14.....	202
Abb. 51: Hohmann, S. 88.....	203
Abb. 52: Hohmann, S. 89 ff.....	205
Abb. 53: Hohmann, S. 91 f.....	207
Abb. 54: Plecher, S. 6.....	208
Abb. 55: Plecher, S. 269.....	209
Abb. 56: Plecher, S. 274.....	210
Abb. 57: Plecher, S. 280 f.....	212
Abb. 58: Alschner, S. 3.	213
Abb. 59: Alschner, S. 169.....	214
Abb. 60: Alschner, S. 8.	215
Abb. 61: Alschner, S. 34.....	216
Abb. 62: Alschner, S. 31.....	216
Abb. 63: Alschner, S. 42.....	217
Abb. 64: Alschner, S. 53.....	217

11.2. Literaturverzeichnis

- Albisetti**, James C. (2007): Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Alt**, Robert (1971): Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte, Bd. 2: Von der Französischen Revolution bis zum Beginn der großen Sozialistischen Oktoberrevolution, Berlin: Volk und Wissen volkseigener Verlag.
- Andresen**, Sabine (2003): Reformpädagogik im Schulbuch, in: Matthes, Eva; Heinze, Carsten (Hrsg.): Didaktische Innovationen im Schulbuch (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 95 – 116.
- Atteslander**, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung (13. neu bearbeitete und erweiterte Auflage), Berlin: Schmidt.
- Baader**, Clemens Alois (1825, letzte Änderung 2007): Groß, Johann Gottfried. URL: <http://personen.digitale-sammlungen.de> (16.05.15).
- Bamberger**, Richard; Boyer, Ludwig; Sretenovic, Karl; Strietzel, Horst (1998): Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern, Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Baur**, Nina; Blasius, Jörg (2014): Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick, in: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 41 – 60.
- Bock**, Irmgard (1993): Das Schulwesen von 1871 – 1918. Gesamtdarstellung, in: Liedtke, Max (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens, Bd. II, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 395 – 463.
- Bortz**, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4., überarbeitete Auflage), Heidelberg: Springer.
- Brand**, Tilman von (2014): Unterrichtshilfen für Lehrerinnen und Lehrer. Begriffsbestimmung – Konzeptionelle Differenzierungen – Exemplarische Analysen von Unterrichtshilfen, in: Wrobel, Dieter; Müller, Astrid (Hrsg.): Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27 – 39.
- Brandau**, Heinrich-Wilhelm (1959): Die mittlere Bildung in Deutschland. Historisch-systematische Untersuchung einiger ihrer Probleme (= Weniger, Erich, Prof. Dr. (Hrsg.): Göttinger Studien zur Pädagogik, neue Folge, Heft 2), Weinheim: Beltz.
- Blankertz**, Herwig (1992): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Buchinger**, Hubert (1983): Die Geschichte der bayerischen Realschule. Erster Teil. Die Entwicklung der bayerischen Realschule von ihren Anfängen bis zur Errichtung der Oberrealschule im Jahre 1907, Passau: Passavia Universitäts-Verlag.

Buchinger, Hubert (1997): Die Schule in der Zeit der Weimarer Republik. Gesamtdarstellung, in: Liedtke, Max (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens, Bd. III, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15 – 75.

Depeape, Marc; Simon, Frank (2003): Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung, in: Wiater, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65 – 78.

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959): Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, Stuttgart: Klett.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart: Klett.

Doll, Jörg; Rehfinger, Anna (2012): Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung, in: Doll, Jörg; u. a. (Hrsg.): Schulbücher im Fokus, Münster: Waxmann, S. 19 – 42.

Ebner, Eduard Dr. (1924): Geschichte des Realschulwesens in Bayern. Von 1774 bis 1833, München: Oldenbourg.

Eggersdorfer, Franz Xaver Dr. (1920): Die Schulpolitik in Bayern von der Revolution bis zum Abgang des Ministeriums Hoffmann. Grundsätzliches, Texte, Erläuterungen, München: Pfeiffer.

Ehrich, Karin (1996): Stationen der Mädchenschulreform. Ein Ländervergleich, in: Kleinau, Elke; Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2, Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 129 – 148.

Fendt, Franz (1946): Aufriß eines deutschen Bildungsplanes, München: Pflaum.

Frank, Horst Joachim (1973): Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945, München: Hanser.

Fricke-Finkelnburg, Renate (Hrsg.) (1989): Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933 – 1945, Opladen: Leske + Budrich.

Fritzsche, Peter K. (1992): Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, in: Fritzsche, Peter K. (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 75), Frankfurt a. Main: Diesterweg, S. 9 – 22.

Führ, Christoph (1972): Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschulausschuß (1919 – 1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924 – 1933). Darstellung und Quellen, Weinheim: Beltz.

Fürnrohr, Walter (1997): Das Schulwesen im NS-Staat. Gesamtdarstellung, in: Liedtke, Max (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens, Bd. III, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173 – 223.

- Gamm**, Hans-Jochen (1964): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus, München: List.
- Gaudig**, Hugo (1969): Die Schule der Selbsttätigkeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geißler**, Gert (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart, Frankfurt am Main: Lang.
- Großpietsch**, Lydia (2013): Schulpolitik (Weimarer Republik), in: Historisches Lexikon Bayerns, URL: <http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel_44599> (14.10.2014).
- Gudjons**, Herbert (2012): Pädagogisches Grundwissen (11. Auflage), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hacker**, Hartmut (1980): Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch, in: Hacker, Hartmut; Beisbart, Ortwin (Hrsg.): Das Schulbuch. Funktionen und Verwendung im Unterricht (= Studientexte zur Grundschuldidaktik), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7 – 30.
- Hamann**, Bruno (1993): Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hansen-Schaberg**, Inge (2012): Christophs Zeugnis – Versuche die Waldorfpädagogik zu verstehen, in: Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.): Waldorfpädagogik (= Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte, Band 6), Hohengehren: Schneider, S. 1 – 12.
- Hardorp**, Detlef (2012): Zwei biographische Schlüsselerlebnisse Rudolf Steiners. Zur Entwicklung und Ausbreitung der Waldorfpädagogik, in: Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.): Waldorfpädagogik (= Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte, Band 6), Hohengehren: Schneider, S. 13 – 58.
- Henke**, Hartwig (1993): Hermann Lietz und die nach ihm benannten Schulen sowie Landerziehungsheime, in: Winkel, Rainer (Hrsg.): Reformpädagogik konkret, Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 70 – 83.
- Herrlitz**, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut (2005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, München: Juventa-Verlag.
- Hierdeis**, Helmwart (1984): Die „Schulgemeinde“ in der Odenwaldschule unter Paul Geheeb, in: Kriss-Rettenbeck, Lenz; Liedtke, Max (Hrsg.): Regionale Schulentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 273 – 281.
- Hildebrand**, Rudolf (1879): Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt (2. Auflage), Leipzig: Klinkhardt.
- Hobusch**, Jörg (1989): Der Deutschunterricht in den Anfängen der bürgerlichen Reformbewegung (= Studien zur Germanistik und Anglistik, Bd. 5), Frankfurt am Main: Lang.
- Hopf**, Christel; Rieker, Peter; Schmidt, Christiane (1995): Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierung junger Männer, Weinheim: Juventa.
- Hrosch**, Regine C. (2008): Die historische Quelle Bild als Problem der Geschichtswissenschaft und der Vermittlung von Geschichte (= Oldenburger Schriften zur Geschichtswissenschaft, Heft 9), Oldenburg: BIS-Verlag.

- Jacobmeyer, Wolfgang** (2011): Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700 – 1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte, Bd. 1, (= Geschichtskultur und historisches Lernen, 8), Berlin: Literatur-Verlag.
- Kasper-Marienberg, Verena** (2012): „von Euer Kayserlichen Mayestät Justiz-Thron“. Die Frankfurter jüdische Gemeinde am Reichshofrat in josephinischer Zeit (1765 – 1790), Innsbruck: Studienverlag.
- Keck, Rudolf W.** (1999): Das Selbstverständnis der Realschule im historischen Wandel. Zur Diskussion ihrer bildungshistorischen Perspektive, in: Rekus, Jürgen (Hrsg.): Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim: Juventa-Verlag, S. 15 - 32.
- Keeser, Georg** (1979): Bayern, in: Wollenweber, Horst (Hrsg.): Die Realschule. Begründung und Gestaltung, Bd. 1, Paderborn: Schöningh, S. 167 – 178.
- Kerschensteiner, Georg** (1930): Begriff der Arbeitsschule (8. Auflage), Leipzig: Teubner.
- Kinder, Hermann; Hilgemann, Werner**: dtv-Atlas Weltgeschichte, 2 Bd., (33. Auflage), München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Kluge, Barbara** (2002): Zur Biographie Peter Petersens und zur Theorie und Praxis des Janplans in seiner historischen Entwicklung, in: Hansen-Schaberg, Inge; Schonig, Bruno (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik (= Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte, Band 3), Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 11 – 53.
- Kössler, Franz** (2008): Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts. URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6106/> (27.01.15).
- Kuckartz, Udo** (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, Siegfried** (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch (5. Auflage), Weinheim: Beltz.
- Langbehn, Julius August** (1922): Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen (84. Auflage), Leipzig: Hirschfeld.
- Laubig, Manfred; Peters, Heidrun; Weinbrenner, Peter** (1986): Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Abschlußbericht zum Forschungsprojekt 3017 an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Lehberger, Reiner** (2002): Die städtischen Versuchsschulen in der Weimarer Republik, in: Hansen-Schaberg, Inge; Schonig, Bruno (Hrsg.): Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption (= Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte, Band 1), Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 84 - 120.
- Liedtke, Max** (2003): Schülerzeitschriften als Ergänzung zum Schulbuch. Beispiel: Die „Jugendlust“, in: Wiater, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107 – 118.

- Lücke**, Martina G. (2007): Zwischen Tradition und Aufbruch. Deutschunterricht und Lesebuch im Deutschen Kaiserreich (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 60), Frankfurt am Main: Lang.
- Lundgreen**, Peter (1980/81): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, 2 Bde., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maskus**, Rudi (1966): Zur Geschichte der Mittel- und Realschule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maskus**, Rudi (1976): Die Neuordnung der Mittelschule in der Weimarer Republik, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik, Stuttgart: Klett, S. 93 – 103.
- Maskus**, Rudi (1977): Der Mittelschullehrer und seine Organisation zur Zeit der Weimarer Republik, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation, Stuttgart: Klett, S. 135 – 150.
- Maskus**, Rudi (1979): Zur geschichtlichen Entwicklung der Realschule, in: Wollenweber, Horst (Hrsg.): Die Realschule. Begründung und Gestaltung, Bd. 1, Paderborn: Schöningh, S. 9 - 35.
- Mayring**, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage), Weinheim: Beltz.
- Merten**, Klaus (1995): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis (2. verbesserte Auflage), Wiesbaden: Springer.
- Meyers**, Peter (1976): Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher, in: Schallenberg, Horst (Hrsg.): Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit (= Zur Sache Schulbuch, Bd. 5), Kastellaun: Henn, S. 47 – 73.
- Michael**, Berthold; Schepp, Heinz-Hermann (Hrsg.) (1973/74): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. Und 20. Jahrhundert, 2 Bde., Frankfurt (Main): Athenäum-Fischer-Taschenbuchverlag.
- Mieth**, Annemarie (1994): Literatur und Sprache im Deutschunterricht der Reformpädagogik. Eine problemgeschichtliche Untersuchung (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 11), Frankfurt am Main: Lang.
- Mogge**, Winfried (1984): Jugendbewegung und Reformpädagogik bei Gustav Wyneken, in: Kriss-Rettenbeck, Lenz; Liedtke, Max (Hrsg.): Regionale Schulentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261 – 272.
- Nezel**, Ivo (1996): Comenius als Lehrmittel- und Schulbuchautor, in: Golz, Reinhard; Korthaase, Werner; Schäfer Erich (Hrsg.): Comenius und unsere Zeit. Geschichtliches, Bedenkenswertes und Bibliographisches, Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 57 - 64.
- Ohne Autor** (1921): Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern, Leipzig: Verlag von Quelle und Meyer.

- Ortling**, Peter (1993): Maria Montessori und die nach ihr benannten Schulen, in: Winkel, Rainer (Hrsg.): Reformpädagogik konkret, Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 16 – 33.
- Pax**, Emil; Zehler Friedrich; Keil, Th.; Raffauf, Josef (Hrsg.) (1942): Die Deutsche Hauptschule. Sammlung der Bestimmungen über die Hauptschule, Halle: Ohne Verlag.
- Rauch**, Martin; Tomaschewski, Lothar (1993): Reutlinger Raster zur Analyse und Bewertung von Schulbüchern und Begleitmedien, Reutlingen: Ohne Verlag.
- Rethwisch**, Conrad; Lehmann, Rudolf; Bäumer, Gertrud (1904): Die höheren Lehranstalten und das Mädchenschulwesen im Deutschen Reich (= Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich, Bd. 2), Berlin: Asher.
- Reulecke**, Jürgen (2006, a): Die Zeit der Weltkriege (1914 - 1945), in: Dirlmeier, Ulf: Kleine deutsche Geschichte, Stuttgart: Reclam, S. 335 - 396.
- Reulecke**, Jürgen (2006, b): Vom Wiener Kongreß bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs (1814 – 1914), in: Dirlmeier, Ulf: Kleine deutsche Geschichte, Stuttgart: Reclam, S. 265 – 334.
- Röhrs**, Hermann (2001): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt (6. Auflage), Weinheim: Beltz.
- Rothmeier**, Günter (1987): Reale Bildung in Bayern. Historische Untersuchung zu einer Bildungsform und systematische Analyse der gegenwärtigen Bildungskonzeption der Realschule am Beispiel des Mathematikunterrichts (= Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik, Bd. 322), Frankfurt am Main: Lang.
- Rudowicz**, Wolfgang (1992): Die Entwicklung der realen Bildung in Deutschland vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des II. Weltkrieges, Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Salheiser**, Axel (2014): Natürliche Daten: Dokumente, in: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 813 – 827.
- Scharnagl**, Anton Dr. (1924): Die Schulpolitik in Bayern seit der Revolution (= Sonderabdruck aus Schule und Erziehung 1924, Heft 3), Mönchengladbach: Volksvereins-Verlag.
- Scheibner**, Otto (1930): Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Gesammelte Abhandlungen, Leipzig: Quelle & Meyer.
- Schiffler**, Horst; Winkeler, Rolf (1991): Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts, Weinheim: Juventa Verlag.
- Schlagenhauf**, Wilfried (2000): Konzepte und Ansätze der frühen Realschule im Spannungsfeld allgemeiner und berufspropädeutischer Bildung, in: Fees, Konrad (Hrsg.): Realschule und Schulentwicklung. Perspektiven des Mittleren Bildungsweges, Herbolzheim: Centaurus-Verlags-Gesellschaft.
- Schmitt**, Heinz (1966): Entstehung und Wandlungen der Zielsetzungen, der Struktur und der Wirkungen der Berufsverbände (= Untersuchungen über Gruppen und Verbände, Bd. 6), Berlin: Duncker & Humblot.

- Schneider**, Barbara (2000): Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung (= Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 21), Köln: Böhlau.
- Schnell**, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung (10. Auflage), München: Oldenbourg.
- Scholtz**, Harald (1985): Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schorb**, Alfons Otto (1979): Die Realschule in der Bildungsreformdebatte, in: Wollenweber, Horst (Hrsg.): Die Realschule. Begründung und Gestaltung, Bd. 1, Paderborn: Schöningh, S. 36 – 88.
- Schwalb**, Angela (2000): Mädchenbildung und Deutschunterricht. Die Lehrpläne und Aufsatzthemen der höheren Mädchenschulen Preußens im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, Frankfurt am Main: Lang.
- Seitz**, Oskar (2000): Das Schulleben an der Universitätsschule Jean 1924 – 1950. Eine Retrospektive von Zeitzeugen (Film auf DVD), ohne Ort: Media-Versandt.
- Skiera**, Ehrenhard (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung (2. Auflage), München: Oldenbourg.
- Speichert**, Horst (2002): Maria Montessori – aus ihrem Leben, ihre Sicht auf das Kind und ihre Vorschläge für den Umgang mit Kindern, in: Hansen-Schaberg, Inge; Schonig, Bruno (Hrsg.): Montessori-Pädagogik (= Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte, Band 4), Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 12 - 50.
- Spindler**, Max; Kraus, Andreas (Hrsg.) (2007): Handbuch der bayerischen Geschichte. Das neue Bayern von 1800 bis zur Gegenwart, Bd. IV/II, München: Beck.
- Statistisches Landesamt Bayern** (Hrsg.) (1919): Statistisches Jahrbuch für den Freistaat Bayern, 14. Jahrgang, München: Schöpping Lindauersche Universitäts-Buchhandlung.
- Steigleder**, Sandra (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring, Marburg: Tectum-Verlag.
- Stolze**, Thomas Dr.; Remus, Karl (Hrsg.) (1931): Die Mittelschule. Die "Bestimmungen" vom 1. Juni 1925 und einschlägige Erlasse (3. Auflage), Berlin: Weidmann.
- Teistler**, Giesela (2003): Die Schulbuchsammlung des Georg-Eckert-Institut als Basis der Schulbuchforschung, in: Wiater, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199 – 208.
- Thonhauser**, Josef (1992): Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Am Beispiel Österreich), in: Fritzsche, Peter K. (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 75), Frankfurt a. Main: Diesterweg, S. 55 – 78.

- Ullrich**, Heiner (2012): Reformpädagogische Schulkultur mit weltanschaulicher Prägung – Pädagogische Prinzipien und Formen der Waldorfschule, in: Hansen-Schaber, Inge (Hrsg.): Waldorfpädagogik (= Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte, Band 6), Hoheneggen: Schneider-Verlag, S. 181 – 219.
- Viëtor**, Walter (1989): Reformpädagogik und Deutschunterricht. Eine gesellschaftlich-historische Analyse des Deutschunterrichts vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Leer: Soller mann.
- Weinbrenner**, Peter (1992): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, in: Fritzsche, Peter K. (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 75), Frankfurt a. Main: Diesterweg, S. 33 – 54.
- Weinbrenner**, Peter (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, in: Olechowski, Richard (Hrsg.): Schulbuchforschung, Frankfurt am Main: Lang, S. 21 – 45.
- Wiater**, Werner (1997): Rezeptionsgeschichtliche Studien zur Reformpädagogik (= Schriften der philosophischen Fakultät der Universität Augsburg, Nr. 56), München: Vögel.
- Wiater**, Werner (2003): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, in: Wiater, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11 – 22.
- Wiater**, Werner (2005): Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens, in: Matthes, Eva; Heinze, Carsten (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41 – 63.
- Widenbauer**, Georg (1927): Geschichte des bayerischen Realschulwesens von 1816 bis heute, München und Berlin: Oldenbourg.
- Widenbauer**, Georg (1936): Geschichte des Verbandes Bayerischer Philologen. Sein Ringen um die realistische Schule (= Pädagogische Reihe, Nr. 20), München: Oldenbourg.
- Wilham**, Irmgard (Hrsg.) (1995): Geschichte in Bildern. Von der Miniatur bis zum Film als historische Quelle, Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.
- Wollenweber**, Horst (1997): Die Realschule in Geschichte und Gegenwart (= Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 66), Köln: Böhlau.
- Wollenweber**, Horst (1979): Die Mittel-/Realschule in den Reformplänen und Reformanfängen der Nachkriegszeit, in: Wollenweber, Horst (Hrsg.): Die Realschule. Begründung und Gestaltung, Bd. 1, Paderborn: Schöningh, S. 36 – 66.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin** (1920): Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, Leipzig: Quelle & Meyer. Zitiert als „Zentralinstitut (1920)“.

Sujew, Dmitrij (1986): Das Schullehrbuch, Berlin: Volk und Wissen.

Zwerger, Franz Prof. Dr. (1914): Geschichte der realistischen Lehranstalten in Bayern (= Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. LIII), Berlin: Weidmann.

11.3. Verwendete Internetquellen

<http://www.berthold-otto-schule.de>

<http://www.gesetze-bayern.de>

<http://www.munzinger.de>

<http://www.waldorfschule-uhlandshoehe.de>

<https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hauptseite>

11.4. Verzeichnis der untersuchten Schulbücher

Küffner, Karl Dr.; **Dorner**, Friedrich Dr. (1925): Deutscher Sprachunterricht in Lehre und Beispiel zum Gebrauche an höheren Schulen, Nürnberg: Carl Koch Verlag.

Marschall, Georg Nikolaus; **Gutmann**, Karl Andreas (1903): Deutsches Sprachbuch. Sprach- und Rechtschreiblehre (2 Abteilungen), München: R. Oldenbourg.

Rahn, Fritz; **Pfleiderer**, Wolfgang (1950): Deutsche Spracherziehung (Heft 1 – 6), München: Kösel-Verlag.

Stoll, Max Dr. (1933): Neue Sprachlehre für den Deutschunterricht an den höheren Lehranstalten, München: Max Kellersers Verlag.

Sütterlin, Ludwig Dr.; **Waag** Albert Dr. (1906): Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten, Leipzig: R. Voigtländers Verlag.

Thomas, Robert Dr. (1928): Abriß der deutschen Sprachlehre zum Gebrauch an höheren Lehranstalten, Bamberg: C. C. Buchners Verlag.

11.5. Verzeichnis der untersuchten Lehrerhandreichungen

Alschner, Richard (1926): Lebensvolle Sprachübungen in Sachgruppen des Alltags. Der Deutschunterricht als Wirklichkeitsunterricht im Sinne der Arbeitsschulidee, Leipzig: Dürrsche Buchhandlung.

Hohmann, Ludwig (1904): Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache, Breslau: Ferdinand Hirt, königliche Universitäts- und Verlags-Buchhandlung.

Plecher, Hans (1920): Handbuch für die Methodik des deutschen Sprachunterrichts. In Theorie und Praxis dargestellt, München: R. Oldenbourg.

Scheerle, August (1920): Übungsstoff für den Rechtschreibunterricht. Als Selbstbeschäftigungsaufgaben für die Schüler, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Thomas, Robert Dr. (1931): Übungen zur deutschen Sprachlehre für die Unterstufe (1. – 3. Klasse) höherer Lehranstalten, Bamberg; C. C. Buchners Verlag.

11.6. Verzeichnis der Zeitschriften

Blätter für das Bayerische Gymnasial- und Realschulwesen (1875 – 1880), Bd. 11- 16.

Blätter für das bayerische Realschulwesen (1881 -1893), Bd. I – XIII (alte Folge).

Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen (1893 – 1924), Bd. I – XXXII (neue Folge).

Verband bayerischer Philologen (Hrsg.): Neues Land, 1925 - 1935, Bd. 33 – 42.

Zeitschrift des Bayerischen Statistischen Landesamtes, 56. Jg. (1924), München: IRO Kartografische-Verlags-Anstalt.